



Provincia Autonoma di Trento  
Dipartimento Istruzione

## MILLE\_VOCI NELLA MEDIAZIONE

*Documentazione del corso per mediatori  
interculturali*

2006 - 2007



a cura di

***Leila Ziglio e Adriano Tomasi***



**MILLEVOCI**  
Centro di documentazione e laboratorio  
per un'educazione interculturale

**didascalie** **QUADERNI**  
febbraio 2008



Provincia Autonoma di Trento  
Dipartimento Istruzione

## **MILLE\_VOCI NELLA MEDIAZIONE**

Documentazione del corso per mediatori  
interculturali

2006 – 2007

a cura di

Leila Ziglio e Adriano Tomasi

### **Riferimenti**

---

Servizio sviluppo e innovazione del sistema scolastico e formativo  
Centro Millevoci, documentazione e laboratorio per un'educazione interculturale  
Referente del progetto: Adriano Tomasi  
tel: 0461/ 920955 E-mail: [millevoci@provincia.tn.it](mailto:millevoci@provincia.tn.it)

## **Ringraziamenti**

*Si ringraziano tutti coloro che, con competenza e disponibilità, hanno contribuito a vario titolo, alla realizzazione del corso di formazione e della presente documentazione.*

*In particolare ricordiamo:*

- *il dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo Trento 3 Alberto Biamonte che ha messo a disposizione gli spazi presso la scuola elementare "D. Savio",*
- *tutte le scuole che hanno ospitato i tirocinanti e gli insegnanti che li hanno seguiti,*
- *il Centro Interculturale Millevoci per il supporto organizzativo,*
- *il dirigente Paolo Antonio Renna, responsabile del Servizio per lo Sviluppo e l'Innovazione del Sistema Scolastico e Formativo del Dipartimento Istruzione - Provincia Autonoma di Trento,*
- *Laura Bampi, funzione di sistema per l'integrazione degli studenti stranieri del Servizio per lo Sviluppo e l'Innovazione del Sistema Scolastico e Formativo del Dipartimento Istruzione.*

Provincia Autonoma di Trento  
Dipartimento istruzione  
Servizio per lo sviluppo e l'innovazione del sistema scolastico e formativo

A cura di : Leila Ziglio e Adriano Tomasi

PROGETTO COMUNICAZIONE E INIZIATIVE EDITORIALI  
Coordinatore: Mario Caroli – tel. 0461/ 497268  
Copertina: Maurizio Corradi

Composizione e stampa:  
Finito di stampare nel mese di febbraio 2008  
Centro duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

La presente pubblicazione si può scaricare dal portale della scuola trentina:  
[www.vivoscuola.it](http://www.vivoscuola.it)

## *Prefazione*

La nostra provincia ha una lunga tradizione di terra di emigrazione con una ben radicata memoria comune di tante storie anche esemplari; per questo il tema dell'interculturalità ci trova attenti e sensibili anche grazie alla presenza, da sempre, sul territorio provinciale di minoranze autoctone che sono per noi stimolo costante di riflessione e di confronto.

Così, nel processo di cambiamento della scuola trentina, la presenza degli alunni immigrati ci offre la possibilità di aprirci al nuovo orizzonte culturale di un mondo in costante mutamento, pur senza ignorare le difficoltà che questo compito ci pone.

Compito importante e necessario della mediazione interculturale è facilitare la conoscenza reciproca tra persone di culture, tradizioni, valori diversi e allo stesso modo contribuire a determinare le condizioni per l'integrazione sociale e la convivenza pacifica in qualsiasi comunità, compresa quella trentina, nella quale è consistente la presenza di cittadini provenienti da altri Paesi.

Ogni bambino, che la nostra scuola accoglie, ha alle spalle storie di vita diverse che lo distinguono da tutti gli altri e che solo se conosciute e comprese cancellano per lui l'anonima etichetta di "straniero".

Per questo motivo, il Servizio per lo Sviluppo e l'Innovazione del Sistema Scolastico e Formativo della Provincia Autonoma di Trento ha finanziato questo terzo corso per mediatori interculturali, realizzato con il supporto del Centro Interculturale Millevoci.

Le nuove figure professionali che sono state coinvolte nel percorso formativo specifico potranno sostenere i docenti nel loro intervento educativo: con la mediazione linguistica, indispensabile nella fase dell'accoglienza, con quella di aiuto alla relazione tra scuola e famiglia e con quella di supporto alla "...promozione del dialogo e del confronto tra le culture...".

Questa pubblicazione raccoglie la documentazione del corso, che vuole sì essere traccia del lavoro svolto, ma anche materiale di riflessione, di elaborazione e stimolo per la progettazione nelle scuole della provincia di Trento.

Si ringraziano il Centro Interculturale Millevoci, i partecipanti al corso, i tutor che li hanno accompagnati in questo percorso e tutti coloro che, a diverso titolo, hanno contribuito alla buona riuscita del corso.

## *Relatori del corso e autori della documentazione*

- **Maria Arici** - insegnante di scuola elementare e formatrice specializzata in Italiano L2.
- **Cristina Bertazzoni** - formatrice psicosociale, esperta in formazione, ricerca psicosociale, educazione, animazione e didattica.
- **Matilde Carollo** - dirigente scolastico Istituto “A.Rosmini” - Trento.
- **Walter De Liva** - presidente dell’associazione no profit RUE – Risorse Umane Europa di Udine.
- **Graziella Favaro** - psicopedagoga, Centro COME di Milano.
- **Flavia Favero** - formatrice sulle tematiche interculturali.
- **Maria Frigo** - docente e formatrice, Centro Come di Milano.
- **Adel Jabbar** - docente all’università di Venezia e sociologo dell’immigrazione e delle relazioni interculturali.
- **Adil Laamane** - socio fondatore, presidente e mediatore linguistico culturale della Cooperativa Sociale Integrale di Modena.
- **Vincenzo Lombardi** - psicopedagoga.
- **Lidia Palazzolo** - operatore di Progetto Formazione del Forum Trentino per la Pace.
- **Jean Pierre Piessou** - mediatore interculturale.
- **Adriano Tomasi** - operatore del Centro Interculturale Millevoci.
- **Leila Ziglio** - formatrice e sociologa delle relazioni etniche e dell’interculturalità.

## Indice

|   |      |    |
|---|------|----|
| Relatori del corso e autori della documentazione  | pag. | 4  |
| <i>Parte prima: Il progetto</i>   |      |    |
| Leila Ziglio: <i>Qualche considerazione introduttiva</i>  | pag. | 9  |
| Adriano Tomasi: <i>Perché una documentazione del corso</i>  |      | 11 |
| Leila Ziglio: <i>Presentazione e progetto del corso di formazione</i>                               |      | 13 |
| Le aspettative dei partecipanti   |      | 18 |
| <i>Parte seconda: Il quadro teorico</i>   |      |    |
| Flavia Favero: <i>Migrazioni internazionali, i migranti e le loro famiglie</i>                      | pag. | 23 |
| Matilde Carollo: <i>Scuola e autonomia</i>  |      | 27 |
| Cristina Bertazzoni: <i>La comunicazione</i>  |      | 31 |
| <i>Progettare e programmare</i>   |      | 36 |
| Graziella Favaro: <i>Per un protocollo di mediazione nella scuola</i>                               |      | 45 |
| Walter De Liva e Orsolina Valeri: <i>Lo studio di caso</i>  |      | 47 |
| Walter De Liva : <i>La mediazione linguistico culturale</i>   |      | 53 |
| Centro Interculturale Millevoci: <i>Ipotesi sui compiti dei mediatori</i>                           | 55   |    |
| Adil Laamane: <i>La mediazione scolastica in una prospettiva interculturale</i>                     |      | 57 |
| Legge provinciale 7 agosto 2006 n. 5<br>“Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino” |      | 63 |
| Maria Frigo: <i>Laboratorio sulla valutazione delle competenze pregresse degli alunni stranieri</i> |      | 65 |
| Matilde Carollo: <i>Valutazione</i>   |      | 71 |
| Adriano Tomasi: <i>Il Centro Interculturale Millevoci</i>   |      | 73 |
| Maria Arici: <i>La lingua madre: un bene prezioso</i>   |      | 77 |

## Parte terza: Il tirocinio

|  |         |
|--|---------|
| Adriano Tomasi e Leila Ziglio: <i>Il tirocinio</i>                               |         |
| ▪ Premessa   | pag. 83 |
| ▪ Dati sul tirocinio dei corsisti  | 84      |
| ▪ La parola ai corsisti  | 90      |
| I corsisti si autovalutano   | 93      |
| Leila Ziglio e Jean Pierre Piessou : <i>Qualche nota a conclusione del corso</i> | 95      |
| <i>Bibliografia</i>  | 99      |
| Adriano Tomasi e Leila Ziglio: <i>Filmografia</i>                                | 101     |
| Elenco dei partecipanti  | 107     |

## *Parte prima : Il progetto*





## **Qualche considerazione introduttiva**

*Leila Ziglio*

Questo è il terzo corso di formazione di primo livello per mediatori interculturali che viene realizzato dal Dipartimento Istruzione della PAT e che seguo come tutor formativo e in parte anche come docente.

Spesso incontro per lavoro o casualmente, anche per strada, i mediatori che hanno frequentato le edizioni scorse, con cui, durante la formazione, si è instaurata una consuetudine al dialogo.

Non tutte queste persone svolgono la professione per cui sono state specificamente preparate: tra gli ex corsisti attualmente si possono annoverare, per citare alcuni casi, una giornalista, un professore di matematica, un'operatrice dello sportello dell' Azienda provinciale per i servizi sanitari, un'educatrice, ecc. Il lavoro di mediatore è piuttosto impegnativo, precario e non particolarmente remunerativo, dal punto di vista della retribuzione, per cui le persone colgono al volo occasioni migliori o trovano, col tempo, un'occupazione maggiormente legata alla professione che avevano esercitato nel Paese di provenienza. Queste sono alcune delle ragioni che rendono conto del turn-over esistente nella categoria; altre sono gli spostamenti sul territorio, gli impegni familiari (dato che, nella grande maggioranza dei casi, sono donne a svolgere questo lavoro) o i mutamenti che intervengono spesso nei progetti di vita dei migranti.

In ogni caso, le competenze acquisite durante il corso possono essere spese in altre professioni, ad esempio tutte quelle che si svolgono in ambiti educativi o che implicano una relazione col pubblico, e comunque si risolvono in una formazione personale che rende capaci queste persone di un contributo originale e prezioso all'interno della comunità d'origine, nella società italiana e nella contaminazione quotidiana tra queste due realtà.

### **Capacità di mediazione**

La capacità di mediazione e più in generale la capacità di riflessione su quanto accade nel mondo e nel contesto sociale in cui si vive, la capacità di ascoltare e di dialogare con l' altro da sé (chiunque esso sia) sono competenze trasversali assolutamente necessarie nelle società odierne, caratterizzate da un ampliarsi a dismisura delle possibilità di comunicazione virtuale, ma sempre più carenti di comunicazione reale tra gli esseri umani.

Per questi motivi e anche per la conoscenza personale di molti di loro ritengo che i mediatori interculturali costituiscano delle risorse e una ricchezza aggiunta per la società in cui vivono e lavorano e incontrarli, a qualsiasi titolo, mi fa piacere, perché lo scambio è sempre reciproco ed interessante.

Ogni nuovo corso di formazione alla mediazione interculturale reca quindi con sé sia un'occasione di arricchimento personale, sia, soprattutto, un'occasione di maturazione di competenze che verranno messe a frutto nel contesto sociale provinciale e nazionale.

Dal punto di vista dell'impianto tecnico e organizzativo, il corso è stato pensato come momento di ideale proseguimento dei percorsi precedenti per tutti quegli aspetti che si erano rivelati positivi. Da un punto di vista teorico le innovazioni sono state invece sostanziali, dato il lasso di tempo trascorso dall'ultima edizione, che si è tenuta a cavallo tra il 2001 e il 2002.

La progettazione è quindi partita dai mutamenti avvenuti nei flussi migratori (maggiore stabilizzazione dei flussi, nuove nazionalità emergenti, ecc.) e dalle esigenze riscontrate nella scuola trentina, dove si registrano, come altrove, delle percentuali più elevate di alunni

stranieri, ricongiunti alle famiglie e/o nati qui, e la richiesta di professionalità specifiche e di interventi ad hoc in merito a queste tematiche.

Si è inoltre fatta carico dell'evoluzione del dibattito, degli studi e delle esperienze a livello europeo sulle tematiche della mediazione interculturale, e in modo specifico di quella scolastica, e dell'integrazione sociale degli alunni stranieri.

Alla stesura definitiva del progetto hanno collaborato Laura Bampi e le équipes del Centro Millevoci e di Progetto Formazione, con cui è stata discussa la bozza iniziale. Anche la realizzazione del progetto è stata possibile grazie alla collaborazione di tutto il Centro, e in particolare di Adriano Tomasi, l'operatore che ha seguito il corso, e grazie al prezioso contributo di Jean Pierre Piessou, che ha condiviso con me il compito di tutor formativo e che ringrazio di cuore per la collaborazione e lo scambio a tutti i livelli.

## Perché una documentazione del corso

Adriano Tomasi

La decisione di documentare il percorso formativo dei mediatori nasce da alcune considerazioni:

- a. per lasciare memoria storica del percorso effettuato
- b. perché il materiale raccolto nella documentazione costituisce materia e spunto di riflessione per chi lavora nel campo della mediazione interculturale
- c. dopo due corsi effettuati da Millevoci questo costituisce una fotografia di quanto è mutato nel tempo e lascia traccia del cammino verso una società integrata
- d. è materiale utile al confronto fra tutte le realtà che in campo nazionale lavorano per aiutare la scuola nell'adeguarsi alla nuova realtà sociale.

### La normativa

Fare corsi significa interpretare la legge nel suo spirito e dare corpo a quanto il legislatore ha pensato. Il Centro Interculturale Millevoci negli ultimi anni ha più volte pubblicato materiali sulla normativa vigente. Inoltre esiste una novità rilevante nel campo della legislazione provinciale; rappresentato dalla legge provinciale 7 agosto 2006 n. 5 che, nel riassetto della scuola trentina, definisce e potenzia la figura del mediatore per la scuola.

Quindi in questa pubblicazione riportiamo solamente quanto di nuovo viene espresso, rimandando per il resto alle già note fonti precedenti.

Il mediatore è una figura professionale riconosciuta e prevista dalla normativa nazionale e provinciale, per cui si riportano i provvedimenti normativi più recenti che fanno esplicito riferimento a questa figura e viene data per scontata la conoscenza di:

- D.p.r. 394/1999 - “... art. 45 - iscrizione scolastica, comma 5 ...”
- Circolare del sovrintendente scolastico 11 settembre 2000, prot. n. 39150/b23
- Circolare del sovrintendente scolastico 24 settembre 2002, prot. n. 31158/c. 34

Si riporta per esteso l'articolo 75 della Legge provinciale 7 agosto 2006 n. 5 “Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino”:

“Inserimento e integrazione degli studenti stranieri”

1. In applicazione della legge 6 marzo 1998, n. 40 (Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero), la Provincia promuove e sostiene la realizzazione di interventi e attività a favore degli studenti stranieri, volti a:

- a) facilitare l'inserimento nei percorsi del sistema educativo e agevolare l'accoglienza, l'alfabetizzazione e il perfezionamento della lingua italiana;
- b) favorire l'adattamento dei piani di studio valorizzando le competenze acquisite dagli studenti nel paese d'origine;
- c) sostenere le iniziative volte all'approfondimento della conoscenza della lingua e della cultura d'origine;
- d) promuovere la realizzazione di strumentazione e materiale didattici che facilitino l'apprendimento;
- e) operare per il riconoscimento e la valorizzazione dei titoli e delle professionalità acquisite nel paese di provenienza;

- f) riconoscere la valenza dell'approccio interculturale nell'attuazione dei percorsi, anche come strumento per favorire la conoscenza, l'integrazione e lo scambio tra culture diverse;
- g) utilizzare mediatori interculturali e facilitatori linguistici, individuando le professionalità richieste e le aree d'intervento;
- h) sostenere l'educazione permanente e favorire la relazione tra l'istituzione scolastica e formativa e le famiglie straniere;
- i) promuovere l'attivazione di servizi di consulenza, formazione e documentazione, favorendo il coordinamento delle iniziative con i soggetti competenti presenti sul territorio.

2. Con regolamento sono stabilite le disposizioni per l'attuazione di quest'articolo.

I regolamenti della legge sono attualmente in fase di predisposizione e prevedono un articolo specifico sulla figura e sull'utilizzo del mediatore scolastico.

In attesa del profilo, previsto dalla legge provinciale, il Centro Millevoci ha stilato per il presente corso di formazione il seguente sintetico profilo del mediatore interculturale scolastico.

*Il mediatore interculturale, nella scuola trentina, è colui che:*

1. sostiene la scuola nella gestione della prima accoglienza;
2. aiuta gli insegnanti nella comunicazione con i bambini/ragazzi/e neo-arrivati/e;
3. facilita la comunicazione con i genitori migranti;
4. affianca gli insegnanti nella ricostruzione della storia personale e del percorso scolastico pregresso degli allievi migranti;
5. collabora con i docenti per rilevare le competenze pregresse degli alunni neo-arrivati;
6. è in grado di fornire agli insegnanti informazioni di base sulle loro lingue d'origine;
7. fa emergere le domande degli attori in scena e con loro focalizza le risposte possibili;
8. lavora all'interno di progetti di educazione interculturale;
9. è di supporto alle istituzioni scolastiche nella valorizzazione delle culture e delle lingue d'origine;
10. qualora fosse necessario, è in grado di effettuare una valutazione della conoscenza della lingua d'origine dell'allievo.

## Presentazione del corso

*Leila Ziglio*

L'esigenza di un nuovo corso di formazione per mediatori scolastici è nata da alcune considerazioni:

- la necessità di formare persone che possano attuare nella scuola trentina quanto la normativa provinciale prevede a proposito della mediazione interculturale;
- la distanza nel tempo dell'ultimo corso specifico per la formazione di mediatori scolastici, che risale all'anno scolastico 2001-2002;
- i mutamenti nel quadro delle presenze migranti, sia per le significative variazioni dei flussi migratori da alcuni Paesi di vecchia emigrazione, sia per l'aggiungersi di nuove nazionalità a quelle già esistenti in provincia di Trento. I cambiamenti nella composizione dei flussi di migranti hanno fatto sorgere l'esigenza di avere a disposizione mediatori provenienti da aree geografiche che i corsi di formazione precedenti non avevano preso in considerazione o non erano riusciti a "coprire";
- l'incremento degli arrivi per ricongiungimento familiare di preadolescenti e adolescenti pone alla scuola nuovi interrogativi e nuovi compiti per cui la presenza del mediatore risulta importante (orientamento scolastico, valutazione delle competenze pregresse, interventi su stereotipi e pregiudizi per tutti gli allievi, ecc.);
- la stabilizzazione dei flussi migratori in provincia di Trento, che ha aumentato la presenza di alunni stranieri nelle scuole e in particolare nelle scuole secondarie di primo e secondo grado:
- i dati raccolti per l'anno scolastico 2005/2006 parlano di 5433 alunni con cittadinanza non italiana, pari al 7,1% della popolazione scolastica totale, di cui 1122 bambini nella scuola dell'infanzia, 2195 alunni nella scuola primaria, 1262 nella scuola secondaria di primo grado e 854 nella secondaria di secondo grado. Nei Centri di Formazione Professionale risultano 533 allievi, che rappresentano il 14% degli iscritti.



## **Progetto per un corso per mediatori interculturali in ambito scolastico “Mille\_voci nella mediazione”**

### **Durata e organizzazione**

- totale monte ore: 160 ore circa, di cui 36 di progettazione e attuazione del tirocinio nelle scuole
- periodo di realizzazione: da maggio 2006 a marzo 2007
- cadenza degli incontri: il corso sarà svolto nei fine settimana in modo da consentire a tutti i partecipanti di assistere alle lezioni

### **Obiettivo formativo generale**

Obiettivo del corso è fornire una preparazione specifica e collegata al mondo scolastico per persone che costituiscano un ponte tra società e sistemi scolastici diversi e quindi che facilitino l'accoglienza degli studenti a scuola, l'accompagnamento nella prima fase di inserimento e la relazione con le famiglie migranti; che forniscano agli insegnanti delle informazioni riguardanti la scolarizzazione pregressa, le lingue e le culture d'origine degli allievi e che, da attori della migrazione e testimoni privilegiati, intervengano a scuola in progetti educativi interculturali.

Sono state tenute sempre presenti le aree del sapere, del saper fare e del saper essere perché un mediatore interculturale necessita di conoscenze teoriche specifiche, di capacità pratiche e di aver rielaborato il proprio percorso di migrazione e di integrazione nel contesto sociale di residenza, per poter svolgere la propria professione in modo efficace e competente.

È stata tenuta costantemente presente la nuova legge provinciale 7 agosto 2006 n. 5, che ha delineato un profilo del mediatore scolastico e prevede compiti specifici per questa figura, differenziandola da altre. Dato che la normativa relativa al “Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino” non era ancora stata licenziata al momento della progettazione, nell'autunno del 2006, a corso iniziato, si è provveduto ad inserire nel corso un intervento specifico sul tema e, in più di un'occasione, sono stati fatti dei rimandi alla nuova legislazione.

Compito dei tutor e dei relatori intervenuti è stato declinare questo obiettivo formativo in obiettivi specifici che riguardano le aree del sapere, del saper fare e del saper essere.

### **I contenuti**

Di seguito vengono presentati i contenuti del corso, raggruppandoli per area

#### **sapere:**

le migrazioni internazionali, le tipologie e le caratteristiche dei minori migranti, le famiglie migranti, le linee principali della normativa nazionale per i minori stranieri, la legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5 e la normativa provinciale e nazionale sulla mediazione, il sistema scolastico trentino, l'italiano come L2 per la comunicazione e per lo studio, la valutazione del tirocinio, la progettazione, la valutazione delle competenze pregresse, la scuola trentina e l'accoglienza;

#### **saper fare:**

la comunicazione, gli attori della mediazione, il ruolo del mediatore e i diversi modi di concepire la mediazione, l'organizzazione del tirocinio, lo studio di casi (in più riprese);

**saper essere:**

il lavoro autobiografico e la rielaborazione della propria esperienza, il laboratorio sul conflitto, il lavoro sul pregiudizio e sul decentramento del punto di vista, le riflessioni e le esercitazioni sul proprio ruolo.

**Metodologia**

In questa ipotesi formativa, centrata sul gruppo di apprendimento e sulla conduzione mediante la metodologia attiva, il gruppo dei corsisti, integrato dai conduttori e dai formatori, è un autentico laboratorio interculturale in cui sperimentare le dinamiche presenti nella società. In un percorso formativo che si presenta complesso per l'organizzazione e per l'attenzione continua che va prestata alle dinamiche e ai bisogni del gruppo in formazione e all'elaborazione dei conflitti che possono caratterizzare un gruppo variegato per percorsi migratori e per provenienze nazionali, culturali e religiose, è stata confermata, anche in base all'esperienza dei precedenti corsi, la necessità di due figure tutoriali, possibilmente di sesso diverso, di cui una di origine straniera e con esperienza di migrazione.

Compito dei tutor è stato garantire il raccordo tra gli interventi teorici, la rielaborazione del percorso sia teorico sia di tirocinio e la facilitazione delle relazioni interpersonali. In particolare, i tutor hanno condotto il laboratorio autobiografico e tutti i momenti di riflessione inerenti la mediazione e il tirocinio, hanno lavorato in modo che il gruppo diventasse momento di rielaborazione e di scambio interculturale per i partecipanti e hanno facilitato l'interazione tra i corsisti e anche tra formatori e corsisti.

Nel corso sono state privilegiate le metodologie attive come il lavoro di gruppo, la lezione partecipata e lo studio di caso nella convinzione che permettessero una maggiore partecipazione da parte dei corsisti e quindi una maggiore attenzione (dato che tutti gli incontri si sono svolti nel fine settimana e che tutti i partecipanti lavoravano) e che potessero costituire degli strumenti che i mediatori avrebbero potuto riproporre nel lavoro a scuola.

La valutazione è stata considerata come parte fondamentale del progetto. Sono stati previsti alcuni momenti di valutazione in itinere, sia rispetto al lavoro teorico svolto, sia per i tirocini, sia in merito all'idea di mediazione e al clima di gruppo. Le valutazioni sono state condotte prima individualmente e successivamente in piccolo gruppo (in modo da far sperimentare concretamente il processo di mediazione) e sono stati richiesti ai corsisti anche elaborati scritti.





## Organizzazione del corso

| <b>calendario interventi</b>  |   |
|---|---|
| <b>intervento</b>   | <b>chi</b>  |
| Contratto formativo   | Tutor   |
| Le migrazioni internazionali, i migranti e le loro famiglie   | Formatore esterno   |
| La mediazione: una prima ricognizione e definizione a partire dalle esperienze del gruppo e dalla presentazione di materiali sulla mediazione                       | Tutor   |
| Laboratorio autobiografico  | Tutor   |
| Ripresa dei lavori e rielaborazione del percorso estivo (restituzione del lavoro estivo)  | Tutor   |
| Presentazione delle scuole di ogni ordine e grado   | Formatore esterno   |
| Riunione preliminare sugli scopi del tirocinio e organizzativa dello stesso   | Tutor   |
| La comunicazione in funzione della mediazione: presentazione di casi  | Formatore esterno   |
| Tipologie e caratteristiche dei minori migranti dal punto di vista sociologico e psicologico con attenzione a preadolescenti, adolescenti e minori adottati         | Formatore esterno   |
| Gli attori coinvolti nella mediazione scolastica: presentazione di esperienze e studio di casi  | Formatore esterno (mediatore)                                       |
| La mediazione scolastica in una prospettiva interculturale: introduzione teorica e studio di casi   | Formatore esterno (mediatore)                                       |
| Narrazioni, immagini e prassi interculturali (il decentramento del punto di vista)  | Formatore esterno (mediatore)                                       |
| Laboratorio sul conflitto e sulle possibilità di mediazione in caso di conflitti  | Formatore esterno   |
| Rielaborazione e valutazione del percorso teorico e dei lavori di gruppo; discussione, valutazione e confronto delle esperienze di tirocinio                        | Tutor   |
| Laboratorio di progettazione di interventi  | Formatore esterno   |
| La normativa inerente la mediazione. Confronto tra sistemi educativi e sulle affinità e differenze tra il sistema scolastico italiano e quello dei paesi di origine | Tutor e operatore Millevoci   |
| Laboratorio sulle ipotesi di valutazione delle competenze pregresse degli alunni stranieri, con cenni alle modalità di valutazione nella scuola italiana            | Formatore esterno   |
| La scuola trentina e l'accoglienza: presentazione del Centro Millevoci e di Progetto Formazione.<br>Il mondo delle associazioni e la lettura del territorio         | Operatori di Millevoci,<br>Progetto Formazione<br>Formatore esterno |
| Il rapporto tra la lingua d'origine e la lingua seconda. Lo studio delle discipline scolastiche: le difficoltà e i possibili interventi del mediatore               | Formatore esterno   |
| Laboratorio finale sul ruolo del mediatore interculturale nella scuola  | Tutor   |
| Valutazione del percorso formativo  | Tutor   |

## Tirocinio

| <b>attività</b>   | <b>chi</b>                       |
|---|----------------------------------|
| Riunione preliminare sulle finalità e sull' organizzazione del tirocinio  | tutor e operatore Millevoci      |
| Individuazione delle sedi di tirocinio e dei docenti tutor nelle scuole (contatti con i dirigenti delle scuole interessate) | tutor e operatore Millevoci      |
| Riunione con i docenti individuati come tutor dei corsisti, con la presenza dei corsisti                                    | tutor e operatore Millevoci      |
| Supporto alla progettazione individuale   | tutor e operatore Millevoci      |
| Progettazione dei percorsi con i docenti referenti e lavoro in classe con i ragazzi   | corsisti nelle sedi di tirocinio |
| Tempo a disposizione per il problem solving   | tutor e operatore Millevoci      |
| Valutazione finale di gruppo degli interventi di tirocinio  | tutor e operatore Millevoci      |



## **Le aspettative dei partecipanti e “l’idea” che essi hanno della figura del mediatore interculturale**

Nel primo incontro formativo del corso, in data 3 giugno 2006, sono state raccolte sia le aspettative dei partecipanti rispetto al corso che si apprestavano a frequentare, sia la loro percezione delle caratteristiche essenziali del mediatore. Questo lavoro preliminare all’avvio del corso ci sembra interessante da riprodurre per rendersi conto che le aspettative risultano molto più ampie delle mere competenze professionali del mediatore scolastico e che, analogamente, vengono ritenute necessarie, per svolgere il ruolo di mediatore, una somma di caratteristiche che pochi esseri umani possiedono.

### **Raccolta delle aspettative dei partecipanti**

Cosa vorrei:

- Conoscere le situazioni degli alunni stranieri nella scuola italiana.
- Conoscere e imparare ad usare gli strumenti per realizzare la mediazione.
- Imparare dai nostri colleghi, conoscere le loro esperienze e culture ed avere i loro suggerimenti.
- Imparare a progettare assieme un futuro per tutti e per quelli più in difficoltà.
- Conoscere le altre culture e facilitare l’integrazione degli immigrati nel tessuto sociale.
- Togliere le barriere tra gli uomini e le culture.
- Approfondire le nostre conoscenze ed esperienze personali ed avere la possibilità di usare le nostre conoscenze come mediatori.
- Sentirci utili a partire dalle nostre esperienze.
- Aiutare gli altri a pensare positivamente senza pregiudizi.
- Sentirci alla pari con i cittadini italiani.
- Un corso interessante e costruttivo.
- Avere la possibilità di trovare un lavoro.
- Essere in grado di fare una mediazione di qualità.
- Avere progetti chiari per l’approccio scolastico, un metodo chiaro per questo approccio e definire delle tappe professionali.
- Conoscere esperienze diverse dalle nostre.
- Spirito di amicizia e collaborazione.
- Superare i pregiudizi, conoscere le altre culture.
- Avere una preparazione appropriata e fare un’ esperienza positiva, corretta e utile per il nostro futuro professionale.
- Lavorare nell’ambito scolastico come un ponte tra le culture.
- Avere un riconoscimento professionale.
- Avere un’ idea chiara delle strutture sociali italiane per entrarci con la nostra esperienza sociale e personale.
- Sapere come funzionano il sistema scolastico ed educativo e la metodologia didattica.
- Acquisire gli strumenti per aiutare i processi d’integrazione dei bambini.
- Approfondire la conoscenza delle altre culture del corso.
- Imparare a mediare la propria personalità e cultura a favore degli altri.
- Che la figura del mediatore diventasse forte, chiara e autorevole.

Cosa non vorrei:

- Perdere tempo.
- Barriere nel gruppo/gruppetti separati e incomprensioni tra i partecipanti del corso provenienti da culture diverse.
- Non trovare un' opportunità per applicare ciò che ho imparato.
- Che il corso sia inutile per noi.
- Che il certificato di frequenza del corso rimanesse appeso al muro (ma che diventasse un'opportunità per trovare lavoro).
- Perdere l'interesse e la motivazione durante il percorso.
- Un percorso superficiale, generale e senza profondità.
- Che non si cambino gli orari stabiliti per il corso.
- Che il corso non ci permettesse un salto di qualità.
- Che le nostre attività rimangano in un circuito chiuso.
- Perdere tempo, ma imparare il più scientificamente possibile.
- Che ci fossero egoismi e senso di protagonismo nel corso.

## **La figura del mediatore interculturale come viene pensata dai partecipanti**

### **Le caratteristiche essenziali**

- Socievole/senso dell'umor.
- Tollerante/paziente.
- Ragionevole.
- Creativo.
- Avere un senso d'identità radicato, in relazione al:
  1. vissuto nel paese di origine;
  2. legame con il paese d'origine.
- Empatico.
- Curioso.
- Disponibile/umano.
- Sensibile/flessibile.
- Obiettivo.
- Preparato/informato.
- Integrato nella società di accoglienza.
- Autorevole (capacità di farsi rispettare).
- Dovrebbe saper ascoltare e saper mettersi in gioco.
- Dovrebbe saper valorizzare il proprio vissuto e la propria esperienza.
- Dovrebbe essere figura di riferimento e di supporto per gli alunni/e.
- Dovrebbe saper comunicare.
- Dovrebbe capire cosa vive il bambino/ragazzo/adolescente.
- Dovrebbe saper lavorare in gruppo.
- Dovrebbe conoscere le tappe evolutive del bambino/adolescente.
- Dovrebbe saper cogliere le somiglianze e saper presentare le differenze come una ricchezza.
- Dovrebbe saper coinvolgere/interessare.

- Dovrebbe saper rispettare gli altri.
- Dovrebbe saper progettare.
- Dovrebbe aver consapevolezza dei propri limiti.
- Dovrebbe avere il senso della riservatezza poiché è tenuto al segreto professionale.

**La conoscenza del territorio (che cosa il mediatore dovrebbe conoscere del territorio per poter svolgere il proprio lavoro in modo adeguato):**

- La mentalità della gente del posto/luogo.
- La storia del territorio.
- Il sistema scolastico.
- Le culture, le tradizioni, la lingua, gli usi e costumi, le abitudini, l'alimentazione.
- I valori della comunità, le festività.
- Gli enti, le istituzioni e la loro storia.
- La struttura geografica.
- Le leggi provinciali e nazionali.
- Le associazioni e le altre organizzazioni con cui può collaborare.
- Le opportunità offerte dal territorio.
- Il sistema dei servizi sociali e i servizi più in generale.
- L'emigrazione trentina.
- Le diverse immigrazioni presenti sul territorio.
- La politica del territorio.

## *Parte seconda : Il quadro di riferimento*



## Le migrazioni internazionali, i migranti e le loro famiglie

Flavia Favero

*Ogni forma di vita di relazione in qualche misura ha una componente economica.  
E' una logica che tende a condizionare tutto il complesso sistema dei modelli di convivenza*  
**Enrico Chiavacci**

*L'attuale divisione internazionale del lavoro, le cui radici sono vecchie di secoli, è segnata da un marcato squilibrio fra il super sviluppo (economico) di un ristretto gruppo di paesi dominanti, meno del 20% della popolazione mondiale, e il sotto sviluppo di un gran numero di paesi dominati, circa l'80% della popolazione mondiale.  
Uno squilibrio che la globalizzazione in corso sta accentuando, con una serie di disastrosi effetti quali guerre, disgregazioni nazionali, soppressione o negazione dei più elementari diritti politici, persecuzione delle minoranze nazionali.*  
**Pietro Basso**

*Le migrazioni sono un fenomeno sociale globale,  
che investe tutti gli ambiti della vita sociale e individuale  
e coinvolge a fondo su tutti i piani sia i migranti e le società di partenza che le società di arrivo, non lasciando nulla al posto di prima*

*L'immigrazione è un potente fattore di trasformazione sociale*

### Perché le persone migrano? alcuni dati per cominciare a rispondere

175 milioni di migranti nel mondo nel 2000

è il 3% della popolazione del pianeta

nel 2050 saranno 230 milioni

(fonte: Organizzazione Internazionale delle Migrazioni)

Guardando la carta geografica è possibile affermare che non c'è paese che non sia coinvolto nei processi migratori internazionali: o come società di partenza, o come paese di transito, o come società d'arrivo

I fattori che spingono le persone a migrare sono tanti e complessi

Ma guardando al fenomeno in modo globale, emergono tre squilibri:

- lo squilibrio economico fra nord e sud del pianeta  
il 20% della popolazione mondiale controlla l'80% del reddito prodotto, ad esempio:  
gli USA controllano ¼ della ricchezza mondiale  
ad esempio: le tre famiglie con reddito più alto a livello mondiale controllano denaro pari al Prodotto Interno Lordo di 48 paesi africani
- lo squilibrio territoriale  
è in atto un esodo forzato dalle aree rurali alle aree cittadine  
ad esempio: Shangai e Los Angeles si avviano verso i 20 milioni di abitanti, Calcutta verso gli 11 milioni  
ad esempio in Africa 36 città hanno oltre 4 milioni di abitanti  
si prevede che nel 2050 vivrà in città ¼ della popolazione mondiale



- lo squilibrio demografico  
 è sempre più chiaro lo sbilanciamento demografico fra nord e sud del mondo  
 ad esempio, la popolazione dei paesi del Maghreb sarà verso il 2015 il doppio della  
 popolazione francese ad esempio, l'Egitto arriverà nei prossimi vent'anni a contare  
 100 milioni di abitanti  
 Anche solo questi dati fanno capire come mai l'Europa è polo migratorio per 1/3 dei  
 migranti nel mondo

## **Migrazioni internazionali**

“La globalizzazione ha scavato abissali disuguaglianze tra paesi e strati sociali nel mondo intero”

*Luciano Gallino*, “Globalizzazione e disuguaglianze” edizioni Laterza, 2001

“Una particolare bipolarità contraddistingue il mondo attuale, diviso in due insiemi geopolitici diseguali: il mondo dell’immigrazione e il mondo dell’emigrazione”  
*A.Sayad* “La doppia assenza” edizioni Cortina, 2002

“Le diverse teorie sulle migrazioni sviluppano ipotesi piuttosto complementari fra di loro nel senso che ognuno ci aiuta a comprendere una porzione di realtà, concentrandosi di volta in volta sui fattori di espulsione o sui fattori di attrazione.”

*Laura Manfrini* “ Sociologia delle migrazioni” edizioni Laterza, 2004

In sintesi, i fattori di riferimento da tenere ben presenti possono essere:

1. le grandi determinanti strutturali
  - la globalizzazione e il sistema di disuguaglianze che mantiene
  - il mercato internazionale del lavoro che utilizza i migranti come forza lavoro a basso costo
2. le scelte individuali, familiari, comunitarie
3. le politiche migratorie/le leggi sull’immigrazione

## **Caratteristiche dei processi migratori in Trentino**

### *Normalizzazione*

La presenza dei migranti non è più né emergenza né urgenza

### *Diversificazione*

Non esistono “gli immigrati” ma single, famiglie, genitori migranti

### *Femminilizzazione*

È emersa la presenza femminile sia grazie ai ricongiungimenti familiari sia in forza dell’inserimento lavorativo

### *Cittadinanza (economica)*

L’inserimento lavorativo sta diventando sempre più regolare

### *Vulnerabilità*

Essere migrante oggi in Trentino spesso significa trovare lavoro ma non casa, avere difficoltà a essere curati nelle strutture pubbliche, c'è chi non ce la fa ( alcool e disagio psichico ) e sono in particolare difficoltà le fasce doppiamente deboli: le persone richiedenti asilo, le donne sfruttate nella prostituzione e nella tratta di essere umani, chi è senza fissa dimora, i ragazzi minori non accompagnati

### *Sfide*

La partecipazione associativa e politica  
La definizione della mediazione interculturale  
L'accessibilità alla casa  
L'avvicinamento ai servizi sanitari, soprattutto per le fasce doppiamente deboli  
Lo snellimento e l'accelerazione delle procedure burocratiche  
L'aggiornamento della normativa di riferimento

## **Globalizzazione e dinamiche dei processi migratori**

### **Bibliografia**

Per un approfondimento sociologico

“ Sociologia delle migrazioni” di Laura Manfrini, editori Laterza, 2004

Dossier statistico immigrazione 2006

Rapporto Caritas Migrantes sull'immigrazione, edizioni Nuova Anterem, 2006

Per un approfondimento antropologico

“L'imbroglione etnico in 14 parole chiave” di Renè Gallissot e AnnaMaria Rivera, edizioni Dedalo , 2003

Per un approfondimento rispetto alla psicologia sociale

“Appartenenza e pregiudizio” di Bruno Mazzara, edizioni Carocci, 2001

Sulla letteratura migrante in Italia

“Memorie in valigia” di autori vari, Fara editore, 1997

“Amanda. Olinda, Azzurra e le altre” di Christiana de Caldas Brito, Oèdipus editore, 2004

“Pecore nere” di Gabriella Kuruvilla, Ingy Mubiayi, Igiaba Scego, Laila Wadia, Editori Laterza, 2005

“Alunni stranieri nelle scuole della provincia di Bolzano”

“Giovani immigrati in Alto Adige”

“Rapporto 2005 sulle discriminazioni”

## **Siti internet**

- [www.immigrazione-altoadige.net](http://www.immigrazione-altoadige.net)
- [www.cestim.it](http://www.cestim.it)
- [www.migranews.it](http://www.migranews.it)
- [www.meltingpot.org](http://www.meltingpot.org)
- [www.cospe.it](http://www.cospe.it)
- [www.ismu.org](http://www.ismu.org)

## Scuola e autonomia

*Matilde Carollo*

### Fondamenti costituzionali dell'ordinamento scolastico

Costituzione (artt. 9 –33 –34): obbligo per la Repubblica di:

- dettare norme generali sull'istruzione;
- assicurare gratuitamente a tutti i cittadini un'istruzione di base per almeno 8 anni e, ai capaci e meritevoli privi di mezzi, l'accesso ai gradi più alti d'istruzione (concetti di obbligo scolastico e diritto allo studio).

Disposizioni costituzionali di importanza fondamentale per l'ordinamento:

- art. 3 uguaglianza di tutti i cittadini indipendentemente da razza, religione, condizioni economiche e sociali;
- art. 30 diritto prioritario della famiglia ad istruire ed educare i figli;
- all'attività dello Stato nel campo dell'istruzione si affianca quella delle regioni con competenze nel quadro delle rispettive autonomie (recente revisione delle competenze e ampliamento con revisione del titolo V° della Costituzione).

### Ordinamento scolastico

Le scuole statali si distinguono per ordini e gradi fissati per legge:

- scuole dell'infanzia - Per bambini dai tre ai sei anni, servizio gratuito, composta in sezioni, non obbligatoria, ha orientamenti dell'attività educativa. In Trentino esistono scuole provinciali e equiparate;
- scuola primaria (elementare) - prima fascia della scuola dell'obbligo, 5 anni di frequenza, alunni da 6 a 11 anni, programmi di istruzione ed educazione, articolata in un primo anno e in due bienni. Servizio gratuito;
- scuola secondaria di 1° grado (media) - servizio gratuito e obbligatorio di 3 anni (un biennio più un anno); alunni dagli 11 ai 14 anni, termina con un esame di fine primo ciclo di istruzione.

La scuola primaria e secondaria di 1° grado costituiscono il primo ciclo di istruzione.

Il territorio della Provincia è ripartito in Istituti Comprensivi che prevedono scuole primarie e secondarie di 1° grado affidate ad un unico dirigente scolastico.

La scuola secondaria di 2° grado (superiore) si divide in: licei, istituti tecnici e professionali. E formazione professionale. L'istruzione secondaria di 2° grado non è gratuita, non è totalmente obbligatoria.

### Organizzazione scolastica

*Organi di governo della scuola:*

organismi rappresentativi di tutte le componenti scolastiche per la partecipazione responsabile della comunità nell'azione educativa.

*Dirigente scolastico:*

promozione, coordinamento, organizzazione, gestione dell'istituto, direzione del personale, provvedimenti amministrativi, rappresentanza legale dell'istituto.

*Consiglio di istituto:*

compiti di indirizzo, programmazione e organizzazione dell'attività dell'istituto. Sono rappresentate tutte le componenti presenti nella scuola; è presieduto da un genitore.

*Collegio docenti:*

composto dai soli docenti, presieduto dal dirigente; cura la programmazione educativa e valuta l'andamento complessivo dell'azione didattica.

*Consiglio di classe* (si chiama interclasse nella scuola primaria):

composto da docenti e rappresentanti dei genitori eletti (e degli studenti nelle superiori), presieduto dal dirigente; ha il compito di formulare proposte sull'azione educativa e didattica. Con i soli docenti programma, coordina la didattica, valuta gli alunni.

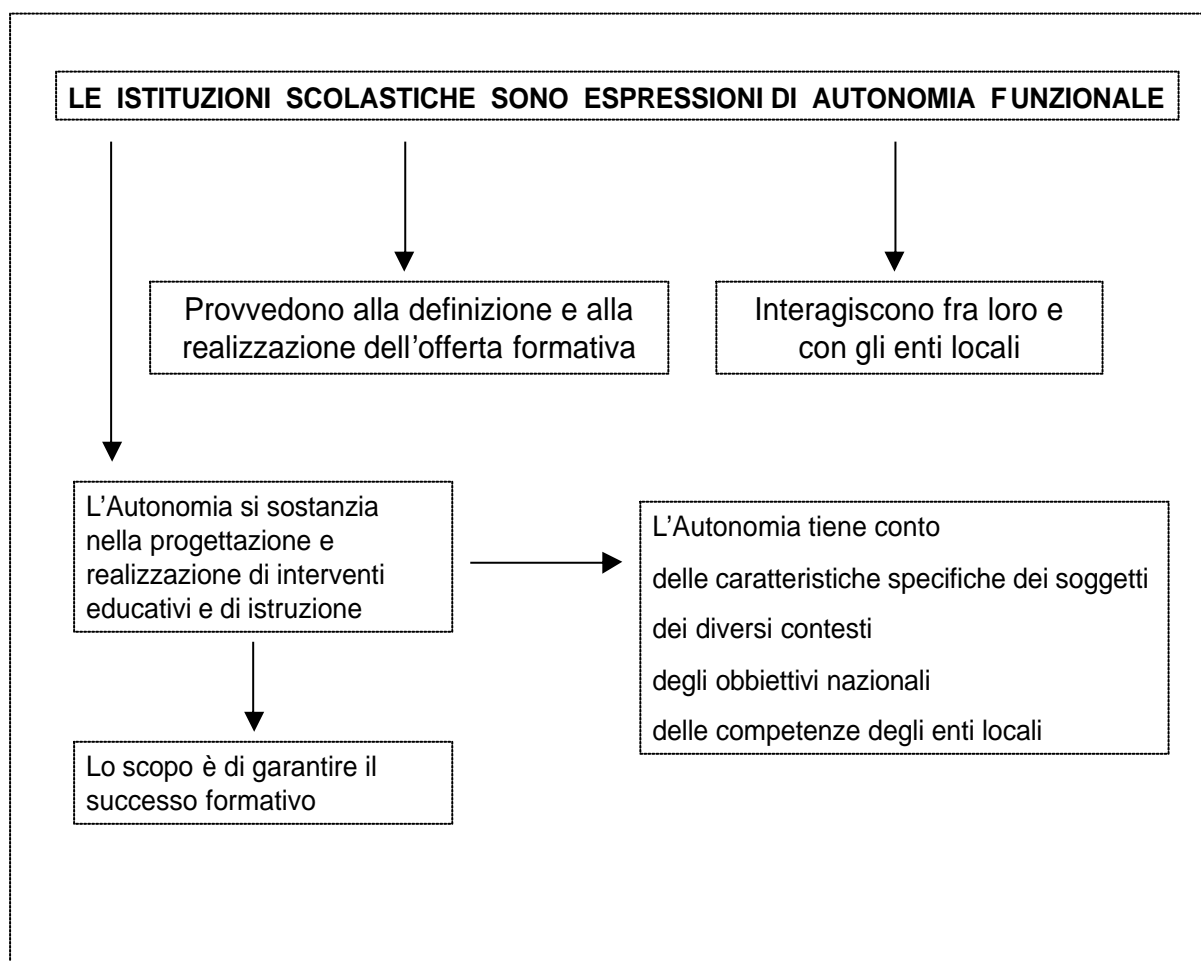
*Assemblea dei genitori:* di classe o di istituto.

*Assemblea degli studenti:* di classe o di istituto solo per scuole secondarie di 2° grado.

### **L'autonomia scolastica è una rivoluzione copernicana**

Da una gestione centralizzata : *MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE*

a gestione decentrata di ogni singola scuola.



## AUTONOMIA DIDATTICA

### Le Istituzioni Scolastiche nel rispetto

della libertà di insegnamento  
della scelta educativa delle famiglie e del diritto ad apprendere  
delle finalità generali del sistema



Concretizzano gli obiettivi provinciali in percorsi formativi. Riconoscono e valorizzano le diversità. Promuovono le potenzialità di ciascuno.



Regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività (adeguati ai ritmi di apprendimento).



Adottano forme di flessibilità:  
Articolazione modulare del monte ore annuale discipline.  
Unità di insegnamento diverse da unità orarie di lezione.  
Percorsi didattici individualizzati  
Articolazione per gruppi.  
Aggregazione di discipline in ambiti.  
Percorsi integrati tra sistemi formativi.

## AUTONOMIA ORGANIZZATIVA

### Le Istituzioni Scolastiche nel rispetto

del monte ore annuale pluriennale o di ciclo delle discipline  
dell'articolazione delle lezioni in non meno di 5 giorni settimanali  
in coerenza con obiettivi generali e specifici di tipo di studio



Adottano modalità organizzative espressione di libertà progettuale (anche per impiego dei docenti).



Curano promozione e sostegno dei processi innovativi.  
Miglioramento dell'offerta formativa.



Possono:  
organizzare in modo flessibile l'orario del curriculum e delle varie discipline.  
Adattare il calendario scolastico in relazione alle esigenze del P.I.  
Stipulare accordi e convenzioni.  
Prevedere forme particolari di vigilanza sugli alunni e disciplinare i rapporti scuola-famiglia.

## **Il progetto di istituto**

È il documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale della scuola, che ne spiega gli obiettivi e le finalità.

E' pluriennale e reso pubblico ed è integrato da Regolamento e Carta dei servizi.

Definisce:

- misure didattico- educative;
- caratteristiche organizzative;
- criteri per la valutazione di processi e risultati;
- modalità di rapporti con famiglie e territorio;
- utilizzo delle risorse e delle strutture;
- indicazione di impegni e responsabilità.

## **Ruolo del docente nella scuola dell'autonomia**

È un professionista che:

- punta sulla progettualità sa lavorare in équipe;
- conosce e valorizza le potenzialità degli alunni reali;
- sa analizzare i contesti;
- è consapevole delle dinamiche dell'insegnamento-apprendimento;
- è attento alle relazioni scuola – famiglia - territorio;
- individua finalità e obiettivi rispondenti ai bisogni;
- è inserito nella cultura della valutazione.

## **Ruolo del dirigente nella scuola dell'autonomia**

È un professionista che:

- garantisce la gestione unitaria dell'istituzione;
- ha la rappresentanza legale dell'istituzione e cura i rapporti con il territorio;
- è titolare delle relazioni sindacali;
- garantisce l'organizzazione dei processi formativi;
- garantisce la gestione e il coordinamento del personale;
- garantisce la gestione delle risorse finanziarie e strumentali;
- predispone gli strumenti attuativi del Progetto di istituto;
- cura il raccordo delle funzioni degli organi collegiali.

## **Diritto allo studio**

Significa:

- superamento di concezioni di sola assistenza nel diritto all'educazione;
- eliminazione di tutti ostacoli culturali, economici e materiali che impediscono la realizzazione del diritto all'istruzione;
- dibattito sul diritto all'educazione che si sposta verso la qualità degli interventi formativi (efficienza ed efficacia del sistema formativo);
- interventi di supporto da parte delle istituzioni.

## **Educazione interculturale**

Significa:

- piena integrazione di tutti nella scuola (tutela del diritto di accesso);
- logica del dialogo fra culture (non assimilazione);
- interventi per facilitare l'integrazione (finanziari, di personale, di percorsi didattici, di carattere normativo, di carattere organizzativo nelle scuole).

## La comunicazione

### Sintesi delle principali teorie

*Cristina Bertazzoni*



### Cosa significa “comunicare”?

Comunicare non significa semplicemente trasmettere dati e informazioni da una persona ad un'altra. L'idea della comunicazione, come di un processo unidirezionale che va da una Sorgente (S) verso un Ricevente (R) e, per il solo fatto di essersi prodotta, la influenza e la modifica, è sicuramente molto antica ed è perdurata almeno fino agli inizi del 1900.

La comunicazione interpretata in questo modo, cioè come trasmissione lineare di messaggi, sottintende una concezione del processo comunicativo che può essere tradotta come segue: “io parlo, tu ascolti e conseguentemente tu comprendi e capisci esattamente ciò che voglio dire”.

In realtà il termine “comunicare” ha un significato diverso. Comunicare significa “mettere in comune”, deriva da “comunità”, da “comunione”. Il termine comunicazione pone al centro l'idea dello scambio tra persone, dell'incontro tra diversi, che si scambiano doni (dal latino cum munus), preservando comunque la propria identità (cum moenia). Questa idea dello scambio è stata alla base di gran parte della cultura greca e in parte anche di quella romana. Il concetto di “dialogo” nasce proprio lì, all'interno della civiltà greca e si basa sull'idea che la comunicazione è un processo che si costruisce insieme all'interno di un rapporto, di una relazione. Nella relazione tra persone e quindi nel processo comunicativo si incontrano i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti, la loro storia, i loro pregiudizi (che fanno metaforicamente parte delle “moenia”, delle identità), ma anche le loro aspirazioni, i desideri, ciò che desiderano scambiarsi (i “munus”, cioè i doni).

Dominante per secoli, l'idea unidirezionale della comunicazione entra in crisi agli inizi del Novecento: in questo periodo movimenti politici spingono la cultura verso posizioni di maggiore apertura e democrazia, acquista importanza e centralità l'individuo e si verificano alcune rivoluzioni nella scienza, nella cultura e nella tecnica.

Una prima rivoluzione è dettata dalla psicanalisi. La psicanalisi ha rimesso al centro dell'attenzione l'esperienza del soggetto, come qualcosa che è profondamente influenzata dalle componenti emotive non razionali. Una seconda rivoluzione avviene con l'applicazione alle teorie della comunicazione di ciò che si era scoperto sull'utilizzo dei codici di crittografia durante la guerra. La terza rivoluzione è stata la psicologia gestaltica che ha fatto comprendere come siano strettamente legate persone, comportamenti e contesto sociale.

L'evoluzione e la importanza che assumono le psicologie nel corso del '900, contribuiscono a modificare profondamente le teorie sulla comunicazione, perché attribuiscono sempre più importanza a quello che provano le persone coinvolte nel processo comunicativo e alle relazioni che si stabiliscono tra messaggi, persone, culture e ambiente.



Il panorama contemporaneo si sta nuovamente modificando: tornano di moda le “tecniche” di persuasione, di manipolazione, di convincimento, che coesistono con sempre più rari e meno frequentati seminari di sensibilizzazione all’ascolto, alle relazioni interpersonali, alla crescita personale e di gruppo.

Vediamo adesso alcune delle principali teorie della comunicazione, che hanno influenzato in modo significativo la cultura, la psicologia e la formazione in questo ultimo secolo.

## Teorie della comunicazione

### *Modello cibernetico (Shannon, Ashby)*

Tra le teorie della comunicazione il cosiddetto “modello cibernetico” è quello che più direttamente deriva dall’esperienza bellica (in particolare dalla “guerra dei codici” che si è realizzata nell’ultimo conflitto mondiale) . Secondo questo modello il processo di comunicazione avviene secondo questo schema:

$$E - M_1 \rightarrow c_1 \rightarrow c_2 - M_2 \rightarrow R$$

C’è un Emittente (E) che invia ad un ricevente ( R) un messaggio (M<sub>1</sub>) utilizzando un determinato codice (c<sub>1</sub>); R riceve il messaggio M<sub>2</sub> dopo averlo elaborato attraverso il suo codice c<sub>2</sub>.

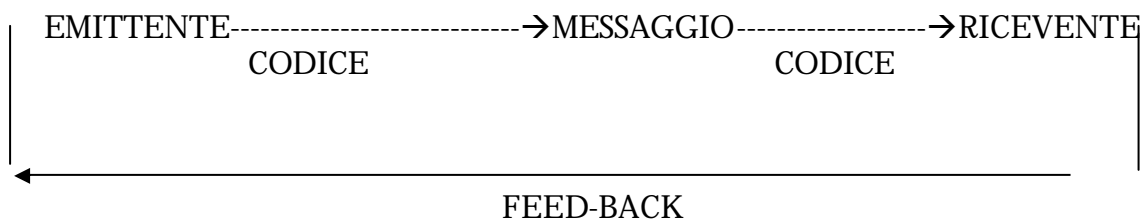
Ad esempio: Enrico (emittente) dice ad Andrea “ andiamo al cinema?” (messaggio M<sub>1</sub>) usando un certo codice (verbale, lingua italiana: c<sub>1</sub>); Andrea per comprendere il messaggio di Enrico applicherà alle sue parole il codice linguistico che riterrà adatto (l’italiano c<sub>2</sub>).

Non sempre tutto va liscio. A volte perché la ricevente è chiusa. Più spesso perché i due codici non coincidono. Possono essere molto diversi tra loro (ad es. Enrico e Andrea possono parlare due lingue tra loro incompatibili e non conoscere l’uno il vocabolario dell’altro; questo può verificarsi ad esempio se Enrico parla solo italiano e Andrea solo

ungherese. Oppure tra i due si possono presentare differenze più lievi (es. Enrico e Andrea parlano due dialetti simili) o, pur condividendo la stessa lingua, Enrico ed Andrea possono utilizzare vocabolari diversi: ad esempio uno può usare un linguaggio complicato che l’altro non riesce a comprendere. Oppure può accadere che pur condividendo lo stesso vocabolario, la stessa lingua, Andrea convinto di comprendere il messaggio di Enrico, in realtà lo fraintenda perché, come è naturale, interpreta il messaggio sulla base della sua esperienza pregressa e della sua cultura.

Come si fa quindi a correggere la discrepanza dei codici, come si fa ad utilizzarne uno che sia il più possibile condiviso?. Secondo questa teoria, utilizzando un meccanismo di retroazione, detto “FEED-BACK” con cui Andrea restituisce ad Enrico messaggi relativamente a quanto ha compreso di quel che gli ha detto.

il sistema completo diventa quindi:



Questo meccanismo corrisponde più o meno a quel che avviene quando si tenta di regolare la sintonia su un televisore o al meccanismo per cui il termometro, posto sul termostato, invia

informazioni su quando accendere o spegnere l'impianto di riscaldamento a seconda del variare della temperatura della stanza. Il feed-back è un meccanismo fondamentale nei processi di comunicazione, perché su di esso si fonda gran parte del successo o dell'insuccesso dell'intero processo. Il feed-back è un messaggio di ritorno che informa non solo su quanto "ho compreso" bene il messaggio, ma da' anche informazioni rispetto a "come ho percepito ciò che mi hai detto" o "che effetto hanno su di me le cose che fai o che dici", cioè che emozioni provo. D'altronde una delle cose che normalmente facciamo, mentre diciamo qualcosa a qualcuno, è verificarne le reazioni (che sono parte del feed-back).

Le altre implicazioni contenute in questo modello sono:

- Il codice non è mai prestabilito ma è una costruzione: per parlare dobbiamo avere un linguaggio comune e per avere un linguaggio comune bisogna parlare.
- La comunicazione è la messa in comune con altri di cose già messe in comune con se stessi.
- Le persone sono tanto più comunicanti quanto più riescono a parlare con le loro parti interne.

### *Modello di Palo Alto (Watzlawick, Jackson,..) 1950*

La scuola di Palo Alto deriva direttamente dal modello cibernetico. Le ricerche di Paul Watzlawick e dei suoi colleghi li hanno portati a definire quelle che sono diventati poi famosi come i 5 assiomi ( le 5 regole base) della comunicazione umana.

- a) Non si può non comunicare. Nel senso che qualunque comportamento il mio interlocutore assume (compreso il rifiuto di rispondermi) costituisce per me un messaggio, è per me una comunicazione, mi dà informazioni su cosa sente, pensa o prova.
- b) Ogni comunicazione contiene un aspetto di contenuto ed uno di relazione. Ogni messaggio contiene, oltre al contenuto esplicito, anche un livello non esplicito che definisce sostanzialmente in che modo mi rapporto nei tuoi confronti. Così la frase "prepara la tavola" contiene sia un contenuto esplicito (la definizione dell'attività che ti richiedo), sia una dichiarazione implicita del tipo di rapporto che voglio definire in questo momento tra noi (la stessa frase può essere una supplica, un invito, un ordine, ecc.). Questo è un aspetto molto importante da tener in considerazione, perché molti conflitti che in apparenza hanno per oggetto il contenuto (è meglio questa cosa o quell'altra) in realtà riguardano la relazione (ad es. chi comanda tra noi o come mi sento trattato da te).
- c) Punteggiare una sequenza è assolutamente necessario. Così un ratto di laboratorio dice del suo sperimentatore: "Ho addestrato quell'uomo in modo che ogni volta che premo quella leva lui reagisca dandomi da mangiare". Il ratto dà al proprio comportamento il significato di stimolo e considera quello dello sperimentatore come una risposta. Lo sperimentatore guarda invece lo stesso episodio da un altro punto di vista e si pone esattamente nell'ottica opposta. Sia il ratto che lo sperimentatore punteggiano la sequenza, anche se in modo diverso. Punteggiare significa, quindi, privilegiare uno dei soggetti della comunicazione vedendo il fenomeno attraverso la sua ottica. Anche questo aspetto è fondamentale in quanto è alla base di infiniti conflitti di relazione (si pensi ad esempio alla sequenza : "Picchio mio figlio perché mi fa i dispetti, faccio dispetti a mia madre perché mi picchia")
- d) la comunicazione può essere verbale o non verbale; in generale attraverso la comunicazione corporea (non verbale) passa la maggior parte dei messaggi di relazione con gli altri; molto spesso, d'altronde, attribuiamo più importanza a "come" una persona ci dice una cosa che a "cosa" ci dice. Questo è un altro aspetto molto

delicato, perché la interpretazione che noi diamo dei comportamenti dell'altro è molto influenzata dalla nostra esperienza e non è detto che coincida del tutto con ciò che in realtà l'altro prova e comunica.

- e) Nella comunicazione le relazioni possono essere basate sulla complementarietà o sulla simmetria. Nella relazione complementare A si pone in posizione superiore rispetto a B (e B in posizione subordinata rispetto ad A); nella relazione simmetrica A e B si collocano su una posizione di tipo paritario. Si considerano come patologiche le situazioni in cui la relazione è sempre e solo complementare (A si pone sempre in posizione superiore e B inferiore): si parla, in questo caso, di “relazione complementare rigida” o quelle in cui la relazione è sempre e solo simmetrica (A e B competono all'infinito cercando di superarsi l'un l'altro): in questo caso si parla di “escalation simmetrica”

### ***Modello ermeneutico***

L'ermeneutica è una disciplina che sottolinea in particolare l'importanza della interpretazione che viene data al messaggio da parte di chi lo riceve. George Gadamer è il suo esponente più famoso in ambito filosofico.

In questo approccio, l'evento fondamentale della comunicazione, è costituito dalla esperienza di lettura, interpretazione, comprensione che viene fatta da parte di chi riceve il messaggio. Ognuno di noi, con la sua soggettività, la sua storia, il suo bagaglio culturale, legge, cataloga, interpreta il messaggio secondo una propria prospettiva particolare, assolutamente irriducibile e non riconducibile a quella degli altri.

Per cui la comprensione è sempre un'esperienza particolare, individuale.

Detto in termini più semplici: “Per quanto voi vi sforziate di essere il più chiari possibile nello spiegare una cosa, ognuno la capirà a suo modo. Che non sarà mai, se non a grandi linee, coincidente con quello che voi avrete detto. “ Questo perché , come detto sopra, ognuno interpreta tutto quello che gli succede alla luce della sua esperienza, dei suoi interessi , della sua cultura, del suo modo di vedere il mondo, selezionando alcuni aspetti (quelli che maggiormente confermano queste sue convinzioni) e tralasciandone altri (quelli che più trova sgradevoli per sé). Tutti sappiamo cosa è un “tavolo”, ma ciascuno di noi quando pensa ad un tavolo immagina un tavolo diverso. Tutti sappiamo cosa vuol dire “libertà”, ma per ciascuno di noi significa una cosa diversa.

Le conseguenze di questo approccio sono almeno due:

- a) la prima è che quando pensiamo di essere tutti d'accordo, spesso è perché intendiamo cose diverse. Si potrebbe dire anche che il fraintendimento, cioè il capire una cosa al posto di un'altra, è il cuore della comunicazione e della relazione umana.
- b) La seconda è che, se nella comunicazione quello che conta non è la trasmissione, ma il modo con cui avviene la ricezione, nel processo comunicativo va considerato con estrema attenzione la percezione (la cultura, l'affettività, le sensazioni) di chi ascolta: è fondamentale il significato che coloro che partecipano alla relazione comunicativa attribuiscono all'esperienza che stanno vivendo.

### ***Modello ordine del giorno/ordine della notte (Franco Fornari)***

Questo modello, di derivazione psicanalitica, è stato sviluppato in Italia da Franco Fornari. L'Ordine del Giorno è tradizionalmente alla base di una discussione. Definisce in modo razionale quali sono le cose di cui ci si deve occupare, che si devono discutere, su cui si deve prendere decisioni. A questa modalità di funzionamento razionale, orientata al risultato,

Fornari contrappone l'esistenza di un Ordine della Notte costituito dagli aspetti emotivi, affettivi, irrazionali che irrompono costantemente nel quotidiano. La vita è costituita dall'intrecciarsi, più che dal succedersi, di queste due istanze. L'inconscio, con le sue regole, interviene ad influenzare l'ordinato svolgimento degli eventi. L'Ordine della Notte nei processi di comunicazione si esprime tipicamente con quattro tipologie di comportamento:

- Contraddizioni: la persona dice una cosa poi dice qualcos'altro che smentisce ciò che ha detto
- Reticenze: la persona si esprime con balbettii, sospensioni temporali, non risponde o risponde ad altre domande
- Omissioni: racconti incompleti
- Salto temporale: la persona sbaglia i tempi, salta da un tempo all'altro
- Si tratta di quattro tipi di segnale da cui possiamo, abbastanza facilmente derivare che in quel momento gli aspetti emotivi-irrazionali stanno prendendo il sopravvento nella comunicazione.

### ***Modello della Gestalt (Lewin, Festinger, Kohler)***

In sintesi, gli aspetti che vengono sottolineati in modo particolare da questo modello teorico sono:

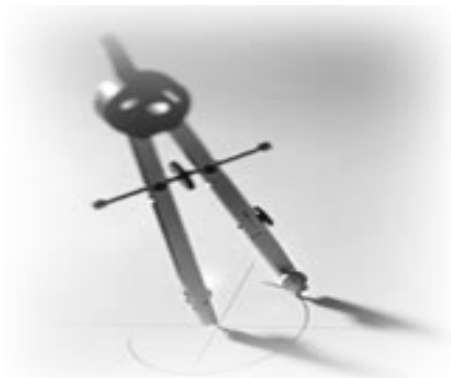
1. la percezione avviene non per singoli segnali ma per insiemi
2. la modificazione di una parte di un sistema porta ripercussioni sull'intero sistema
3. il contesto culturale, il tipo di relazioni che si instaurano all'interno di gruppi di persone influenzano la comunicazione
4. all'interno del gruppo si strutturano regole di funzionamento, aspettative di comportamento, modalità di valutazione reciproca, su cui si regolano tutti i componenti.
5. la comunicazione costituisce una delle principali dinamiche di gruppo
6. l'apprendimento avviene per "insight": cioè non pian piano, gradualmente, ma all'interno di processi di scoperta, ristrutturazione, consolidamento.

Da quanto detto sinora, deriva l'importanza cruciale che nei processi di comunicazione assume il gruppo, che costituisce:

- a) il contesto in cui avvengono gran parte delle comunicazioni (soprattutto in ambito scolastico).
- b) il luogo in cui si costruiscono i codici di interpretazione delle comunicazioni
- c) il contesto che rende possibili, rinforza o inibisce i cambiamenti e gli apprendimenti.

## Progettare e programmare

*Cristina Bertazzoni*



### La progettazione

Saper progettare è una competenza basilare per chi si occupa di attività educative.

Progettare significa “gettare avanti”, cioè immaginare e ideare qualcosa e proporre il modo di attuarla. Progettare vuol dire avere la consapevolezza che qualunque azione educativa si realizza nel “presente” (qui ed ora) ma è rivolta verso il futuro (là, allora). Progettare è come seminare un campo: devo stendere un piano di lavoro. Devo decidere cosa, come, quando seminare, sapendo che queste operazioni sono indispensabili per raggiungere l’obiettivo di ottenere, a distanza di tempo, ad esempio il mais.

Nel progetto stanno quindi insieme la dimensione dell’attesa e quella della scommessa: faccio delle cose ora e attendo che la “semina dia i suoi frutti” ma, al tempo stesso, sono consapevole che le azioni che ho intrapreso non mi daranno la garanzia assoluta di raggiungere un certo risultato. Un evento imprevisto, un’ errore nelle procedure possono inficiare il mio lavoro o comunque non consentirmi di raggiungere come avrei voluto il risultato atteso.

Il progetto, allo stesso tempo, è l’insieme delle azioni che intendo intraprendere e che ritengo logicamente funzionali e congruenti per raggiungere gli obiettivi educativi prefissati; la scommessa è l’inevitabile margine di imponderabilità che qualunque operazione educativa e qualunque procedura didattica comportano.

Educare significa dunque progettare il risultato del processo educativo e avere l’umiltà scientifica di sottoporre a verifica gli esiti del proprio progetto-scommessa. Verifica che deve riguardare soprattutto la valutazione dell’efficacia dell’azione progettata (“cosa non ha funzionato nell’attività che ho proposto? Visti i risultati ottenuti, cosa potevo fare che non ho fatto? Come posso migliorare l’attività che ho realizzato?). Il mediatore culturale, attraverso il progetto, deve quindi acquisire la mentalità dell’educatore “sperimentale”, intento non tanto a valutare coloro che partecipano alle attività ma soprattutto se stesso ed il lavoro proposto.

Progettare significa anche far leva sulla creatività e l’innovazione per proporre idee e attività anche inusuali e sperimentali che si distinguono ad esempio dai “soliti” progetti che ormai da tempo incontriamo nell’ambito dell’educazione interculturale.

La progettazione, come la semina descritta sopra, è perciò un processo complesso e delicato che non si può improvvisare o gestire solo con il buon senso, ma richiede responsabilità educativa e conoscenze teorico-tecniche. Vediamo quindi di chiarire l’argomento formulando risposte a queste domande: come si costruisce un progetto educativo? Quali elementi devono essere presenti in un progetto? Come sono in relazione tra loro?

Innanzitutto va chiarito un passaggio: progettare non significa programmare. Spesso si confonde la progettazione con la programmazione e si usano come sinonimi i termini “progetto” e “programma”. In realtà si tratta di due fasi distinte, seppur correlate.

Il Progetto è un’idea di massima che ha l’obiettivo di descrivere a grandi linee tutti gli aspetti che poi costituiranno il punto di partenza del programma. Ma vediamo di partire dalle prime due domande, entrando nel dettaglio dei contenuti al fine di rendere più chiara questa distinzione. Che cos’è precisamente un progetto e come è organizzato ?

*Il progetto è un’attività intenzionale e programmata per raggiungere degli scopi di cambiamento.* Progettare un intervento educativo vuol dire descrivere in modo esplicito cosa si desidera che le persone apprendano, cosa si pensa di fare perché questo succeda, quali strumenti si pensa di utilizzare, come si fa a valutare “se” e “quanto” l’apprendimento si è realizzato.

Di seguito vengono schematizzati gli elementi minimi ed irrinunciabili per elaborare un progetto educativo.

## **Il progetto - elementi di base**

### **1) titolo**

Solitamente viene inventato dopo aver elaborato compiutamente il progetto. Quando è stato deciso cosa fare e come farlo, sarà infatti più facile trovare una frase evocativa che sintetizza e fa intuire la sostanza della nostra azione educativa. Il titolo deve possedere queste caratteristiche:

- sinteticità
- chiarezza
- originalità

### **2) finalita’ generali**

Non sono un “ingrediente” indispensabile del progetto ma spesso possono essere utili per inquadrare il tipo di intervento che si intende realizzare. Illustrano, in sintesi, le linee generali del progetto: perché è importante realizzarlo? A quali bisogni risponde? Che scopi generali si intendono perseguire? Le finalità costituiscono una breve premessa finalizzata a far comprendere la filosofia complessiva del progetto presentato.

### **3) obiettivi**

Sono ciò che si desidera ottenere, che si desidera raggiungere. Un obiettivo, al contrario delle finalità deve essere:

- *specifico*: cioè deve riportare con precisione il tipo di risultato che si intende raggiungere. Ad esempio: “sviluppare la capacità di riconoscere diversi tipi di mele” può definirsi un obiettivo concreto mentre “avvicinare il bambino alla conoscenza dei frutti” non è definibile come obiettivo, perché troppo generico.
- *concreto*: deve far riferimento a comportamenti osservabili e non a principi astratti e generali: il primo esempio, riportato sopra, fa riferimento ad un comportamento concreto, mentre il secondo è molto generale e oscuro: cosa significa “avvicinare il bambino”? In che cosa consiste concretamente? Inoltre la conoscenza dei frutti è vastissima: che cosa effettivamente il nostro intervento fa conoscere dei frutti (come si coltivano, le differenze di gusto e di olfatto tra frutti diversi, o cosa altro)? Riflettendoci e analizzando il secondo esempio emerge che più che un’obiettivo si tratta di una finalità generale.

- *verificabile*: devo essere in grado di valutare se gli scopi che mi ero prefissato sono stati raggiunti. Gli obiettivi che non si possono misurare, verificare sono “finti obiettivi” perché non consentono di monitorare se ciò che mi ero posto come scopo è stato effettivamente raggiunto e in che misura.

Definire gli obiettivi di un progetto significa quindi chiedersi: Cosa si vuole ottenere? Dove si vuole arrivare?

Gli obiettivi possono inoltre afferire a tre diverse aree:

**AREA DEL SAPERE**: si tratta di obiettivi cognitivi, cioè che si propongono di sviluppare conoscenze, di far acquisire informazioni su un dato tema (ad esempio: "acquisire conoscenze sulla cultura islamica")

**AREA DEL SAPER FARE**: si tratta di obiettivi operativi, che si propongono di far imparare attraverso l'esperienza procedure e modalità per la realizzazione di un prodotto (ad. esempio: "imparare a costruire un oggetto", "imparare comportamenti tipici di altre culture")

**AREA DEL SAPER ESSERE**: si tratta di obiettivi sensibilizzativi, che si propongono di sviluppare le capacità psicologiche (personali) e le abilità psicosociali (saper relazionarsi con gli altri) e sono focalizzati sul cambiamento di comportamenti acquisiti.

Ad esempio rientrano in questa area obiettivi quali: “sviluppare le capacità creative” o "imparare a cooperare", “imparare a gestire i conflitti” ecc...

Quando si formula un obiettivo è opportuno interrogarsi in quale di queste tre aree va collocato. Ciò consente di individuare conseguentemente le metodologie più congruenti per il raggiungimento di quello specifico obiettivo.

#### **4) destinatari**

Si tratta di rendere esplicito a chi ci si rivolge con questo progetto, specificando l'età dei partecipanti o il ciclo di studi (ad es. 1° ciclo scuola primaria ) ed il numero di utenti a cui è possibile rivolgere l'attività. Soffermiamoci su questi due aspetti:

- *numero dei partecipanti*: il progetto può essere stato pensato, ad esempio, per un gruppo di massimo 20/25 partecipanti. Ciò significa che le attività e i giochi programmati non possono essere rivolti ad un gruppo più numeroso. Un eventuale aumento o diminuzione del numero dei partecipanti comporterebbe, infatti, una rivisitazione complessiva delle metodologie previste. Sempre in riferimento all'esempio descritto, posso aver scelto metodologie attive che prevedono momenti di lavoro in sotto-gruppo, alternati a momenti di riflessione e confronto a gruppo riunito. Questo tipo di metodologia è praticabile con un numero non superiore ai 20/25 partecipanti . Se all'attività partecipano circa in 50 o più persone, ciò richiederà necessariamente l'utilizzo di metodologie di grande gruppo differenti rispetto alle precedenti. E' infatti impensabile, ad esempio, realizzare una discussione su un argomento o su un'esperienza in 50 persone: solo alcuni interverrebbero e sarebbe comunque difficile mantenere l'attenzione ed il coinvolgimento anche degli altri. Per questi motivi il numero dei partecipanti è una variabile determinante nell'impostazione metodologica dell'intero progetto.
- *età dei partecipanti*: i bambini più piccoli hanno una capacità di attenzione più limitata e sono coinvolgibili quasi esclusivamente attraverso metodi attivi, dove è presente il protagonismo, la dimensione corporea ed il movimento. Altre considerazioni vanno fatte per i ragazzi e per gli adulti in genere : le attività proposte a questa fasce d'età possono alternare momenti attivi e non e dare maggiormente spazio alla riflessione teorica sul tema trattato.

## 5) contenuti

Si tratta di esplicitare chiaramente tutti gli argomenti che verranno trattati, in relazione al tipo di progetto proposto. Le domande che è indispensabile farsi sono le seguenti: "Di che cosa si parlerà in questo progetto?" "Quali argomenti/temi verranno trattati?" Anche in questo caso occorre seguire alcune avvertenze:

- *selezionare accuratamente i contenuti in relazione all'età dei partecipanti*: più abbiamo a che fare con bambini piccoli (della scuola d'infanzia o dei primi anni della scuola elementare) maggiormente è necessario ridurre il numero e la complessità dei temi trattati.
- *selezionare i contenuti in relazione al tempo a disposizione*: è facilmente intuibile che, se dispongo di un paio di ore, dovrò calibrare il numero e la consistenza dei temi trattati diversamente rispetto ad una giornata intera di attività;
- *i contenuti devono essere congruenti con gli obiettivi prefissati*: se l'obiettivo è, per esempio, far conoscere le usanze di una specifica cultura, dovrò fornire tutte le informazioni su questo preciso tema senza perdermi in digressioni inutili. A questo proposito è suggeribile, prima dell'attuazione del progetto, stendere un elenco di tutte le informazioni essenziali che è necessario illustrare per promuovere una conoscenza minimamente approfondita sul tema trattato;
- *i contenuti devono essere "pochi ma buoni"*: è miracolistico pensare che un gruppo di partecipanti ad una attività educativa esca con una conoscenza "accademica" o "da esperto" sull'argomento trattato. Molto spesso la quantità eccessiva di informazioni rischia di far confusione, di mettere "troppa carne al fuoco", con il risultato di non ottenere nemmeno una conoscenza basilare dell'argomento affrontato. Meglio perciò concentrarsi nella spiegazione di pochi concetti essenziali e significativi, ma ripetuti più volte, esemplificati anche con ridondanza. Ritornare e insistere su pochi concetti di base, significa non dar per scontato che ciò che si è detto è stato appreso immediatamente e fatto proprio dai partecipanti.

## 6) metodi

Sono le procedure, le modalità che si intendono utilizzare per attuare l'intervento educativo, per veicolare e promuovere gli apprendimenti.

Quando si devono descrivere i metodi utilizzati, si tratta di rispondere alle domande: "Qual è il modo più adeguato per facilitare l'apprendimento?" "Come posso proporre i contenuti prescelti in relazione agli obiettivi e all'età dei partecipanti?"; "Come faccio a trasferire queste conoscenze /informazioni/ comportamenti, ecc.?"; "In che modo deve essere presentata l'attività al fine di raggiungere gli scopi previsti?". La variabile metodologica è determinante per mantenere la motivazione, il coinvolgimento e per favorire, di conseguenza, l'apprendimento. Il metodo è un dispositivo importantissimo per veicolare anche contenuti complessi: se il metodo usato annoia e non coinvolge, più facile sarà la caduta di attenzione e di interesse con ovvie conseguenze su ciò che verrà appreso. Se invece il metodo utilizzato promuove l'attivazione e la partecipazione attiva, maggiori saranno le possibilità che i partecipanti si appropriino dell'esperienza e dei contenuti proposti. I metodi possono essere:

- **attivi**: richiedono il coinvolgimento personale, promuovono il protagonismo e forniscono ai partecipanti la possibilità di "fare esperienza" diretta e di costruire induttivamente le conoscenze. In questa categoria rientrano i metodi ispirati all'"action learning" (imparare-facendo), cioè tutte quelle attività in cui i partecipanti apprendono attraverso l'esperienza.
- **informativi -classici**: in questa categoria rientrano i metodi trasmissivi tradizionali che mettono al centro l'educatore come erogatore di informazioni. Si tratta di metodi utilizzabili per trasferire informazioni, contenuti, nozioni in modo rapido e diretto.



L'insegnamento frontale – ancora molto utilizzato a scuola - è, all'interno di questa categoria, la tecnica "principe". Rientrano in questa tipologia anche: letture, lezioni teoriche ecc..

La scelta dei metodi è un aspetto essenziale del progetto, perché definisce il COME viene realizzata l'attività. La metodologia deve essere quindi congruente al tipo di obiettivi individuati, ai contenuti che si intendono trattare, all'età dei partecipanti e al tempo a disposizione.

### 7) durata e programma di massima

Quanto dura l'attività proposta? Come si articola il programma di ciascun incontro o intervento educativo? In questa sezione del progetto va definita la durata dell'attività ed il programma generale ("macro") del progetto suddiviso in unità didattiche.

Per "unità didattica" si intende un periodo temporalmente circoscritto in cui si avvia e si conclude una attività (gioco, esperienza ecc.) Le unità didattiche sono intervallate da momenti di pausa.

Le teorie della progettazione suggeriscono di prevedere unità didattiche di circa un'ora e mezza, al massimo due. Questa organizzazione del tempo, in spazi circoscritti e definiti, consente di alternare momenti di attività strutturata a momenti di relax e riposo necessari per garantire l'attenzione e l'impegno dei partecipanti durante tutto l'incontro. Un'attività prolungata, che non consente di "tirar fiato", è psicologicamente difficile da reggere, anche per gli adulti. Le pause devono quindi consentire un tempo minimo necessario per ricaricare le energie.

In questa sezione del progetto, va quindi presentato un prospetto che illustra come si intende suddividere il tempo a disposizione, quali temi verranno trattati nei diversi momenti della giornata, quali tecniche didattiche verranno utilizzate in ciascuna unità di lavoro, dove vengono collocate e quanto dureranno le pause che si intendono realizzare. Per esemplificare, si riporta di seguito un modo possibile di schematizzazione del programma di massima di un intervento educativo della durata di 4 ore:

#### Programma di massima - esempio

| Unità didattica   | Tema                                      | Tecniche   |
|-------------------|---|--|
| 9 – 9.30          | Accoglienza e presentazione dell'incontro | Gioco di riscaldamento: "Presentiamoci"          |
| 9.30-10.45        | Conosciamo le altre culture               | Giochi di gruppo, laboratori, esercitazioni      |
| 10.45-11.15 Pausa |   |  |
| 11.15.12.30       | Riti religiosi, usi e costumi             | Laboratori, esercizi di gruppo,                  |
| 12.30-13          | Chiusura e valutazione dell'incontro      | Giochi per valutare l'esperienza e saluti finali |

### 8) sistemi di valutazione

Un progetto educativo, come abbiamo visto, prevede il raggiungimento di obiettivi concreti e misurabili. Come faccio a sapere se questi obiettivi sono stati raggiunti? Se i partecipanti sono soddisfatti dell'attività svolta? Un progetto di intervento deve prevedere al suo interno anche una fase destinata alla valutazione di ciò che è stato fatto. Per mettere in atto questo processo di verifica e valutazione è necessario dotarsi di specifici strumenti. Per chi non è esperto di tecniche di progettazione di processi valutativi questo compito può risultare arduo e difficile da attuare. Che tipo di strumenti possono essere utilizzati? Per valutare che cosa? Quando e come utilizzarli?. Nel progetto vanno quindi specificati gli strumenti che si

intendono utilizzare per verificare il raggiungimento degli obiettivi, come verranno utilizzati e come si utilizzeranno i risultati ottenuti.

### **9) staff**

Nel progetto va inoltre indicato il nome ed il cognome di chi gestirà l'attività educativa. E' importante uscire dall'anonimato ed identificare chi si assume la responsabilità dell'intervento educativo. In questa sezione del progetto, va steso un breve curriculum di ciascun operatore coinvolto in cui vengono evidenziati il ruolo, le esperienze e le competenze acquisite.

### **10) costi e note organizzative**

In questa parte conclusiva del progetto vanno specificati i costi per poter partecipare al progetto e anche evidenziate eventuali necessità organizzative e logistiche.

E' opportuno inoltre specificare che tutti i materiali necessari per la realizzazione delle attività proposte (cartelloni, pennarelli, ecc..) verranno messi a disposizione dall'operatore, senza alcun onere aggiuntivo per i partecipanti. In caso contrario è importante specificare quali sono i costi ulteriori a carico dei partecipanti o quale materiale deve essere messo a disposizione per lo svolgimento delle attività previste.

Per concludere è utile aggiungere ancora alcuni dettagli relativamente a due aspetti:

- come "confezionare" il progetto
- come presentarlo alle scuole

Rispetto al primo punto va detto che ogni progetto elaborato dovrebbe non superar le due pagine scritte. Eccedere nella scrittura espone al rischio di non essere letti, ma un'estrema sinteticità non consente di fornire un minimo di informazioni adeguate per comprendere la proposta progettuale.

Va sottolineato che il progetto educativo è essenzialmente un'idea che può essere successivamente manipolata, perfezionata, cambiata in base alle esigenze espresse dagli insegnanti interessati. La negoziazione con i docenti rispetto agli obiettivi dell'attività è un momento strategico ed essenziale per la buona riuscita del progetto: è infatti in questa fase che è necessario concordare con chiarezza quali scopi si intendono raggiungere e con quali modalità.

Il Progetto inviato alle scuole è solo quindi uno stimolo, che può rimanere invariato se gli insegnanti accolgono in "toto" tema, obiettivi, contenuti e metodologie proposte, ma può essere completamente trasformato se la lettura del progetto suggerisce ai docenti variazioni e cambiamenti anche sostanziali.

Si suggerisce di inviare almeno 2/3 progetti, magari differenziati in base all'età dei partecipanti (infanzia-primaria-secondaria) e centrati su contenuti ed obiettivi diversificati. Ciò consente di mostrare alle scuole il potenziale didattico ed educativo del soggetto proponente: rende visibile la capacità di proporre attività diversificate e la sensibilità ed attenzione alle diverse fasi di crescita evolutiva dei bambini.

### **Dal progetto al programma**

Il progetto prevede l'elaborazione del programma di massima, di cui abbiamo parlato in precedenza. Nel caso in cui l'idea progettuale vada a buon fine, cioè venga accolta dalla scuola, è necessario procedere definendo nel dettaglio ogni passaggio.

Il programma di massima viene definito nel dettaglio attraverso un'operazione di micro-progettazione. Programmare o micro-progettare significa approfondire ciascuna unità didattica individuando "che cosa si fa, in che modo ed entro quali tempi".

La micro-progettazione consente di elaborare una sorta di "canovaccio", uno schema dettagliato e preciso di tutte le azioni da compiere e di controllare e ponderare i tempi a disposizione.

Il risultato che emerge da questo lavoro di progettazione "fine" è a solo uso dell'educatore o di chi conduce l'attività, che lo utilizzerà per gestire passo dopo passo l'esperienza educativa. Ma perché è necessario questo lavoro, che a prima vista può sembrare cavilloso e inutile? Per almeno queste sette ragioni:

- *il tempo non è una risorsa illimitata* e solo calibrando intenzionalmente tutti i passaggi e gestendolo al meglio è possibile perseguire il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Se non si gestisce il tempo si corre il rischio, ad esempio, di far durare due ore un'attività che poteva essere realizzata in una e di far, poi, di corsa il resto del programma per mancanza di tempo.
- *stendendo il programma dettagliato, rifletto e mi interrogo su tutte le fasi dell'attività* (quanto tempo assegno al lavoro in sottogruppi? Quanto tempo dedico all'esercitazione di gruppo? ecc..) e, conseguentemente, opero, con consapevolezza, scelte metodologiche e tecniche; ad esempio, se i bambini dovranno realizzare un'attività manuale in sottogruppo, dovrò decidere quanto tempo destinare a questa attività in relazione al tempo complessivo che ho a disposizione, al programma che intendo svolgere e considerando il tempo minimo che serve per realizzare quel genere di attività.
- *la micro-progettazione consente di dosare i tempi necessari per realizzare un gioco ed un'esperienza* in modo che queste attività vengano avviate e concluse dentro lo spazio temporale dell'unità didattica. In questo modo si mantiene la tensione emotiva ed il coinvolgimento dei partecipanti. Se l'attività viene trascinata eccessivamente nel tempo o interrotta da una pausa, dopo la quale il lavoro viene ripreso, è facile che si determini un crollo dell'attenzione, noia, difficoltà ad immergersi nuovamente nel compito proposto.
- *Micro-progettare significa dare una scansione ritmica all'attività*, tessere una trama di stimoli in successione, in modo che gli spazi di tempo, necessari per realizzare le attività previste, non siano troppo compressi o eccessivamente dilatati.
- *La micro-progettazione consente di rendere espliciti e comunicabili tutti i passaggi del percorso educativo*; se, ad esempio l'operatore, per motivi imprevisti, è impossibilitato a gestire l'attività, può passare il programma dettagliato ad un collega o collaboratore che si troverà il lavoro già pronto e definito nelle fasi e nei tempi.
- *La micro-progettazione consente, ad attività conclusa, di riflettere su ciò che è stato fatto e di verificare ciò che ha funzionato e ciò che va modificato*, stimolando così un lavoro continuo di rivisitazione e miglioramento dei giochi/attività e dei tempi proposti.
- *La progettazione dettagliata dell'attività consente di lasciare traccia scritta* di ciò che è stato fatto. Raccogliendo i programmi relativi ad ogni iniziativa educativa, l'operatore potrà, nel tempo, conservare un patrimonio documentato delle esperienze attuate. Spesso molti educatori ricordano solo a grandi linee le proposte didattiche realizzate con le scuole nel corso degli anni e in molti casi, non sono in grado di descrivere i passaggi del lavoro svolto con i bambini. Fare tesoro dell'esperienza diventa perciò importante per conservare la memoria di ciò che è stato fatto, per poterlo recuperare e riproporre, per riflettere sul passato e innovare nel futuro.

Nella programmazione o micro-progettazione è quindi importante:

- riprendere le unità didattiche indicate nel programma di massima e suddividerle, al loro interno, in una sequenza di azioni tra loro congruenti;
- indicare i tempi destinati alla realizzazione di ciascuna azione che si intende metter in atto;
- individuare le persone che si occupano della realizzazione delle singole azioni previste;
- precisare per ciascuna persona coinvolta, i compiti ed i ruoli da svolgere per consentire un intervento omogeneo dal punto di vista metodologico;
- definire e predisporre il materiale necessario alle diverse unità di lavoro;
- individuare il luogo, lo spazio per ciascuna azione realizzata ed il relativo setting (come predisporre i tavoli, le sedie ecc..)

La micro-progettazione si fonda sul presupposto che l'intervento educativo non può essere spontaneistico e dettato solo dal "buon senso" di chi gestisce l'attività. Ogni passaggio non va lasciato al caso ma studiato e deciso intenzionalmente. Solo così possiamo tentare di perseguire finalità educative e didattiche in modo responsabile e rigoroso.

Per costruire una casa l'architetto deve stendere un progetto dettagliato; per cucinare un piatto riuscito il cuoco deve ponderare la quantità degli ingredienti, i tempi di cottura, i vari passaggi del lavoro culinario. Allo stesso modo per gestire attività educative è necessario avere consapevolezza di ogni passaggio dell'attività proposta, del come e perché propongo una cosa piuttosto che un'altra, dei tempi e metodi prescelti per favorire il coinvolgimento e sostenere la motivazione dei partecipanti. Le professioni "immateriali" (animatore, educatore, insegnante ecc.) si fondano sulla relazione interpersonale.

Sono definibili appunto come "non materiali" perché le dimensioni relazionali ed affettive non si vedono, non si possono toccare e manipolare. La relazione è alla base della vita sociale dell'uomo e per il solo fatto che tutti comunichiamo, ci relazioniamo, decidiamo ecc.. nella vita quotidiana, riteniamo questa competenza sufficiente per occuparci di relazione educativa. In realtà formare, educare, insegnare sono compiti complessi che richiedono consapevolezze pedagogiche e metodologiche, oltre ad abilità personali di relazione interpersonale.

La micro-progettazione è, perciò, uno strumento tecnico che favorisce la riflessione e l'aumento di consapevolezza sul lavoro educativo. Soprattutto chi non è esperto di conduzione di attività educative è importante che si impegni in questo compito di progettazione dettagliata e minuziosa.



## **Per un protocollo di mediazione nella scuola alcuni punti di attenzione**

*Graziella Favaro*

1. Il dispositivo della mediazione costituisce un elemento positivo di un progetto di integrazione dei bambini e dei ragazzi immigrati, e delle loro famiglie, nei servizi educativi e nella scuola.
2. Si deve tuttavia evitare che i mediatori linguistici e culturali vengano utilizzati per avvallare forme di delega del “problema stranieri” a specialisti, o per realizzare forme di separazione negli spazi educativi dei bambini e dei ragazzi immigrati. Il momento dell'accoglienza , ad esempio, deve coinvolgere la segreteria , la direzione della scuola, l'intera classe , dal momento che esso segna in maniera profonda il cammino successivo dell'inserimento e dell'integrazione . .
3. La domanda di mediazione non è generica, ma è legata a bisogni definiti, a situazioni chiare e contestualizzate , nelle quali il mediatore può giocare un ruolo di tramite e “ponte”, come facilitatore comunicativo, traduttore...
4. La scuola e i docenti sono consapevoli delle potenzialità e delle risorse della mediazione linguistico-culturale (e dei suoi limiti) e non pongono ai mediatori richieste esorbitanti rispetto al loro ruolo.
5. Il mediatore linguistico-culturale opera accanto agli insegnanti e nell'ambito di un progetto definito, condiviso, realizzato e verificato insieme
6. L'intervento del mediatore linguistico-culturale può dare risposta a bisogni di:
  - accoglienza degli alunni neoarrivati
  - inserimento durante la prima fase dall'arrivo
  - relazione con le famiglie
  - conoscenza della storia scolastica, linguistica e personale del bambino
  - informazione degli insegnanti sui sistemi scolastici e linguistici di provenienza
  - approfondimento culturale rispetto a riferimenti, comportamenti, pratiche
  - traduzione e interpretariato di messaggi orali e scritti
  - prevenzione e gestione di possibili malintesi e fraintendimenti
7. Il mediatore linguistico-culturale che opera nella scuola e nei servizi educativi ha seguito un percorso di formazione specifico e di tirocinio nel settore educativo e nelle scuole.
8. È positivo attuare un percorso di aggiornamento e formazione comuni, dei mediatori e dei docenti, su temi quali: la migrazione dei bambini, l'accoglienza, la costruzione dell'identità nella migrazione, l'apprendimento dell'italiano L2, il bilinguismo, la comunicazione e l'educazione interculturale...

9. In assenza dei mediatori linguistici e culturali la scuola e i docenti possono contare su risorse e spazi riconosciuti di mediazione, quali: i centri interculturali, i centri di documentazione educativa, i materiali e i testi bilingue...
10. Il mediatore linguistico-culturale è una delle risorse di mediazione di cui dispone la scuola. La ricchezza delle relazioni e delle interazioni quotidiane (tra bambini, tra genitori italiani e stranieri, tra insegnanti e genitori...) costituisce tuttavia lo sfondo privilegiato dell'integrazione e dello scambio interculturale.

## Lo “studio di caso”

Walter De Liva e Orsolina Valeri

### Introduzione

Studio di caso significa prendere in esame un insieme di modi di fare ricerca che hanno in comune la decisione di focalizzare l'indagine conoscitiva su una “situazione” che può essere indicativa di un insieme più ampio di problemi<sup>1</sup>.

Il ricercatore è colui che individua il caso e lo trasforma, attraverso un'azione progressiva d'indagine, oggetto di comprensione, di applicazione e di analisi, ne definisce le circostanze storiche, ambientali e contestuali, giunge a conclusioni che non hanno pretesa di definitività, diventando solo una “verità” provvisoria, accompagnata da una narrazione dei fatti registrati in modo analitico.

Questo colloca il ricercatore al centro delle proprie scelte metodologiche e gli consente di argomentare le interpretazioni mettendo in discussione le proprie valutazioni stesse.

Tutto questo richiede chiarezza argomentativa per comprendere adeguatamente il significato dei ragionamenti elaborati dal ricercatore.

In ambito scolastico lo “studio” di caso permette di studiare programmi e iniziative di innovazione sul piano didattico curricolare determinate da situazioni complesse, scaturite da più fattori e dipendenti dal contesto in cui sono sviluppate.

Stenhouse individua diverse tipologie di “studio di caso”:

1. etnografico (in cui l'osservatore studia attentamente il singolo caso e non sempre si prefigge di conseguire finalità di tipo pratico, nel settore delle etnie);
2. valutativo (in cui lo studio ha lo scopo di fornire elementi di giudizio sulla validità e sull'efficacia di programmi, strategie e innovazioni in campo educativo-didattico e scolastico, in generale);
3. educativo (in cui lo “studio di caso” documenta con sistematicità l'azione educativa);
4. studio di caso nella ricerca-azione (“lo studio di caso” affina l'azione degli operatori che sono coinvolti nella definizione del piano della ricerca-azione e nella raccolta di dati).

Emerge di fatto che tutte le valutazioni sono, di fatto, “studio di caso” in quanto il programma, il progetto, le persone o la struttura che vengono valutate sono l'oggetto dello “studio di caso”.

E' importante che nello “studio di caso” si tengano presenti i punti di vista di tutti soggetti coinvolti nel progetto precisando che le idee del ricercatore sono soltanto uno dei tanti e possibili punti di vista, non sono però il punto di vista maggioritario.

Per lo “studio di caso” svolto in una classe si possono, ad esempio, raccogliere le diverse percezioni soggettive che le persone coinvolte hanno del caso, magari perché testimoni privilegiati e confrontare le diverse percezioni ricevute.

Il ricercatore dovrà dimostrare di possedere un atteggiamento aperto e flessibile e, nella raccolta dei dati, potrà:

- a) formulare domande adeguatamente aperte;
- b) essere ascoltatore attento e paziente;
- c) adattarsi alle situazioni e dimostrare flessibilità;
- d) avere un'idea chiara dei temi oggetto di discussione, non lasciandosi fuorviare da idee preconcepite e altre, legate a precedenti esperienze (stereotipi);

---

<sup>1</sup> Adelmeque C., Kemeris S., Senkius D., “Studio di caso”, 1994



- e) essere disponibile a cogliere elementi non attesi e/o contrari alle proprie ipotesi interpretative.

Particolarmente importante risulta essere l'interpretazione dei dati raccolti e la ricostruzione di un quadro interpretativo d'insieme del caso studiato. Perché ciò accada è necessario incrociare i dati, discuterli, evitando di dare interpretazioni forzate, assumendo pienamente la responsabilità dell'interpretazione che si sta fornendo.

R.Stake<sup>2</sup> afferma che la “valutazione responsabile” ha le seguenti caratteristiche:

- a) pone l'attenzione sul processo messo in atto, nel suo complesso, e non soltanto sui risultati finali;
- b) ha intenti formativi ed è rivolta al miglioramento del lavoro dei soggetti coinvolti nella realizzazione del progetto;
- c) fornisce informazioni utili e significative;
- d) individua i destinatari della valutazione come corresponsabili del progetto

Nella valutazione l'attenzione si focalizza su un programma particolare e la ricerca deve avere significato per:

- a) gli operatori
- b) chi gestisce il programma
- c) tutti quelli che, a vario titolo, sono coinvolti

L'operatore deve comprendere come gli altri interpretano le attività e quali significati attribuiscono al caso.

In tal modo si delinea un approccio che favorisce la comprensione di ogni singolo caso, preso in esame.

Il ricercatore diventa un mediatore e genera un prodotto descrittivo, che si caratterizza per l'uso di descrizioni, parole, capaci di ricordare non solo la dimensione quantitativa del problema, ma soprattutto i nessi, le dipendenze e i significati che uniscono i dati dell'esistente.

Lo “studio di caso” è:

un'attività basata sulla scoperta, piuttosto che sulla conferma

- a. focalizza un evento nello spazio e nel tempo in cui esso si realizza, (contesto reale),
- b. registrando le caratteristiche più significative degli eventi della vita reale

Il quesito che il ricercatore (operatore) si deve porre è “che cosa”, “chi”, “dove”, “come” e “perché” per poter privilegiare uno studio analitico esplorativo e giungere alla costruzione della storia che dia la possibilità di esaminare direttamente l'azione e il punto di vista delle persone coinvolte.

### **Sequenza logico-operativa dello “studio di caso”**

Il piano d'azione su cui si fonda lo “studio di caso” si caratterizza per l'insieme di domande alle quali il ricercatore è chiamato ad offrire risposte, seguendo le seguenti fasi del lavoro:

1. individuazione e selezione dei dati da raccogliere
2. la raccolta dei dati
3. l'analisi, la connessione e l'interpretazione dei dati empirici, attraverso la deduzione sulle relazioni causali tra le variabili oggetto di indagine e di ricerca
4. l'elaborazione delle conclusioni che riconducono i risultati alle variabili iniziali della ricerca e definiscono l'ambito della generalità dei risultati stessi .

---

<sup>2</sup> R. Stake, “La valutazione responsabile”, Londra, 1995

## **Il progetto di ricerca. Il setting della ricerca consta di cinque componenti:**

1. UN OGGETTO D'INDAGINE
2. UN EVENTUALE POSTULATO TEORICO
3. UNA O PIU' UNITA' DI ANALISI
4. UN COLLEGAMENTO LOGICO TRA DATI E POSTULATI
5. UNO O PIU' CRITERI D'INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI

Il progetto di ricerca si caratterizza per la sua flessibilità ed ha il suo punto debole nella rapida evoluzione del caso stesso che, con il passare del tempo, potrebbe rivelarsi diverso da quello che ci si aspettava fosse all'inizio. Se ciò accadesse, sarebbe necessario attivare modifiche per ricalibrare il progetto di ricerca. I cambiamenti dovranno essere accuratamente registrati, documentati e resi noti.

### 1. L'oggetto dell'indagine

Nello "studio di caso" l'elemento più importante è rappresentato dalla definizione dell'oggetto d'indagine e quindi dei quesiti che sono il fondamento dell'attività di ricerca. Per poter procedere nella ricerca, è necessario porsi domande significative, alle quali occorre dare risposte attendibili, utilizzando quesiti del tipo "come" e "perché".

Ad esempio, per scrivere un progetto per promuovere l'effettiva integrazione nel contesto scolastico di un alunno immigrato in situazioni di difficoltà bisogna rispondere alle seguenti domande:

- a. esiste la possibilità di realizzare una piena integrazione scolastica per gli alunni immigrati?
- b. esiste una reale possibilità di integrazione sociale?
- c. quali strategie attivare per realizzare l'integrazione scolastica e sociale dell'alunno immigrato con difficoltà linguistiche o di apprendimento?

E' quindi necessario per determinare i limiti della raccolta di dati stabilire:

1. l'ambito di studio ( per esempio le persone da includere nel gruppo inteso come unità di analisi)
2. il contesto di studio (per esempio le persone al di fuori dal gruppo, le caratteristiche socio culturali ed economiche del nucleo familiare e del territorio)
3. il luogo di riferimento, le sue caratteristiche specifiche
4. i limiti di tempo
5. la letteratura già disponibile sull'argomento di ricerca

### 2. L'analisi dei dati raccolti

Nello "studio di caso" relativo al progetto d'integrazione di alunni immigrati in situazione di difficoltà si considerano tutte le risorse umane e materiali messe a disposizione dalla scuola e dai servizi socio-sanitari locali per consentire l'integrazione scolastica e sociale. E' necessario valutare i fattori chiave interni ed esterni per l'affidabilità del progetto.

### 3. Gli strumenti di ricerca

Le interviste

Generalmente quelle più utilizzate nell'ambito dello "studio di caso" sono:

- a. l'intervista a risposta aperta: il ricercatore formula le domande di carattere generale, con le quali si invitano i "testimoni privilegiati" (docenti e genitori) ad esporre i punti di vista personali su avvenimenti o eventi significativi di cui servirsi. I "testimoni privilegiati" sono spesso di cruciale importanza per la ricerca nello "studio di caso" perché possono suggerire fonti di prove particolarmente significative.
- b. l'intervista denominata "focus group": prevede l'utilizzo di una serie di domande derivanti dal protocollo dello "studio di caso" e un tempo di svolgimento breve (indicativamente un'ora); lo scopo principale non è quello di corroborare fatti già stabiliti, ma quello di fare domande su altri argomenti di natura aperta e allargata.
- c. l'intervista sondaggio: costituisce una fonte essenziale di prova, proprio perché la maggior parte degli studi di caso si occupano di eventi che coinvolgono più persone, eventi che dovranno essere riportati e interpretati attraverso il punto di vista dei soggetti coinvolti.

Un registratore offre sicuramente una fedele ricostruzione del dialogo, tuttavia esso potrà essere previsto solo a condizione che:

1. l'intervistato abbia accordato il permesso, che lo strumento non generi o non impedisca l'ascolto "attento" dell'intervistatore
2. che esista un piano specifico per la trascrizione o l'ascolto sistematico dei contenuti del nastro

#### 4. L'osservazione diretta e partecipata

Tale osservazione da una visita sul campo può richiedere di misurare l'incidenza di alcuni tipi di comportamenti in determinati periodi di tempo e può variare da attività ad attività: osservazioni di incontri, lavoro in classe, attività di affiancamento, ecc .... Una prova di osservazione è spesso utile nel fornire informazioni sullo "studio di caso".

#### 5. L'osservazione partecipante

È una forma particolare di osservazione in cui l'osservatore non è meramente passivo ma può partecipare agli eventi studiati, assumendo diversi ruoli. Questi ruoli possono variare in funzione di interazioni sociali casuali o di attività funzionali svolte. (Ad esempio, la possibile interazione tra insegnanti curricolari, il ricercatore ed altri operatori su un alunno immigrato). L'osservazione partecipante può fornire diversi contributi alla raccolta dati di uno "studio di caso", tra questi la possibilità di:

- a. facilitare l'accesso agli eventi
- b. percepire la realtà dal punto di vista di qualcuno "interno" al problema

Il ricercatore deve comunque restare un osservatore esterno, non può assumere posizioni o ruoli contrari agli interessi di una buona analisi del caso.

Il ruolo del partecipante potrebbe rivelarsi più impegnativo di quello di osservatore e potrebbe non esserci tempo sufficiente per prendere appunti o effettuare domande.

#### 6. Le prove concrete

Esse costituiscono un'importante prova perché raccolte o osservate sul campo (a scuola e a casa dell'alunno).

Un principio che permette di aumentare il livello di affidabilità delle informazioni è quello di mantenere una concatenazione di prove, per consentire lo "studio di caso".

## 7. I genitori come testimoni chiave nello studio di caso

La scuola prima e il ricercatore poi devono, se vogliono intervenire adeguatamente sull'alunno immigrato in situazione di disagio, preoccuparsi ed occuparsi dei suoi genitori.

Ciò è dimostrato da tutta la problematica affrontata dallo "studio di caso" che afferma costantemente che tutti coloro che intervengono, a vario titolo, nella dimensione esistenziale di un alunno in difficoltà debbano poter esprimere propri pareri sul percorso di formazione (nel nostro specifico: IL CASO di studio) esprimendo pareri unici e differenziati che hanno un loro proprio valore perché colgono, sicuramente, un aspetto che altri non hanno colto.

L'osservazione del nucleo familiare permette di comprendere la dimensione emotiva-affettiva relazionale e culturale che incide sulla stessa situazione dell'alunno. L'obiettivo è accompagnare i genitori nell'esercizio delle loro funzioni, nel relazionarsi con il proprio figlio e con la scuola.

## 8. Riferimenti operativi per lo studio di caso

(da una dispensa di Roberto Santini)

Lo "studio di caso" è un metodo di analisi con il quale, dalla descrizione di una situazione reale, si intende sviluppare le capacità analitiche necessarie per affrontare in modo sistematico la situazione complessa, di cui sono fornite tutte le indicazioni essenziali. Non bisogna dimenticare che l'obiettivo di questo metodo non è quello di risolvere uno specifico problema, bensì quello di imparare ad affrontare problemi, ad individuarli e a "posizionarli", in modo corretto, per poter intervenire al fine di migliorare la situazione di difficoltà.

Il docente che segnala il caso è ansioso di conoscere le risposte ai vari interrogativi e quali soluzioni possono essere adottate per il caso reale. E' necessario fargli capire che è più importante imparare il processo di analisi, per arrivare alla soluzione di un caso, piuttosto che la soluzione in sé.

### *8.1 Come si prepara lo "studio di caso"*

- a. si sceglie una situazione reale e possibilmente ambientata in realtà ben note ai docenti che chiedono l'intervento al ricercatore
- b. si raccolgono la maggior parte di notizie sulla situazione segnalata, anche mediante colloqui con persone interessate (docenti e famiglia) e/o mediante osservazioni dirette
- c. si elabora il materiale raccolto
- d. si traccia una bozza del caso facendo attenzione a distinguere chiaramente le certezze dalle supposizioni; se la situazione è molto complessa ripartirla in più casi
- e. si eliminano le informazioni che possono creare confusione; si cercano fatti reali e coerenti
- f. si individuano gli elementi o le informazioni mancanti per la comprensione del caso; se necessario si ricercano tali elementi
- g. si redige la descrizione del caso

Una volta emersi i principali aspetti, si fa il punto del problema per poter formulare un'ipotesi di soluzione, analizzando le conseguenze che la soluzione stessa comporta.

### *8.2 Profilo delle abilità del ricercatore*

Un buon ricercatore sa porre significative domande e sa interpretare correttamente le risposte che gli eventi e le persone (docenti e genitori) gli offrono. E' necessario che:

- a. mantenga una posizione obiettiva di fronte ai fatti;
- b. mostri di essere duttile in modo che l'imprevisto si riveli, di fatto, più un'opportunità che non un impedimento. Può succedere che i risultati attesi dal lavoro di ricerca non siano esattamente quelli previsti dal progetto iniziale. L'importante è tenere a mente il

- quesito iniziale della ricerca, dimostrando di saper rivedere o ripetere procedure o progetti, incluso il disegno iniziale dello “studio di caso”;
- c. essere capace di interpretare le informazioni raccolte, riconoscere la validità delle fonti, cogliere gli indizi più importanti;
  - d. non lasciarsi fuorviare da posizioni preconcepite e/o dovute a conoscenze pregresse, che possono essere considerate degli stereotipi.

# La mediazione linguistico culturale

*Walter De Liva*

## 1. Le funzioni della mediazione

Analizzando i bisogni di mediazione degli utenti appartenenti alle culture minoritarie e degli operatori che devono rispondere loro, si può delineare la mediazione culturale come un processo duplice e reciproco di decodifica della comunicazione che si applica a tre livelli:

- a) un livello di ordine pratico-orientativo.
- b) un livello linguistico-comunicativo.
- c) un livello psico-sociale.

a) Il primo ordine di mediazione, richiesta più o meno esplicitamente dagli utenti di etnia minoritaria, ha una funzione pratico-orientativa: disorientati di fronte a un sistema socio-istituzionale e politico burocratico per loro estraneo, essi richiedono ai loro connazionali (o ad autoctoni con i quali hanno stabilito un rapporto privilegiato) di essere guidati nei loro primi contatti con i servizi e con le istituzioni del nuovo paese.

Gli immigrati cercheranno una mediazione, per esempio, quando dovranno iscrivere i propri figli a scuola, quando dovranno rivolgersi al sistema sanitario per le vaccinazioni dei bambini, sbrigare pratiche burocratiche, ecc.

b) La mediazione che si svolge all'interno delle istituzioni e dei servizi ha una funzione linguistico-comunicativa specifica che scaturisce dal rapporto interpersonale diretto tra operatori ed utenti appartenenti a culture differenti: i primi ricoprono un ruolo professionale e/o istituzionale; gli altri, per i bisogni o per i disagi di cui sono portatori, si trovano in posizione di fragilità e dipendenza nei confronti di chi eroga loro i servizi. La mediazione culturale ha l'obiettivo di creare un contesto comunicativo nel quale le persone di culture diverse possono considerare normali cose che all'inizio sembravano strane o bizzarre perché appartenenti a culture estranee alla propria.

c) Analizzando il contesto degli utenti di etnie minoritarie sono possibili due interpretazioni:

1. La prima considera tutti gli utenti di un servizio pubblico, a prescindere dall'origine etnica, come bisognosi di un mediatore perché comunque in condizioni di svantaggio di fronte ad esso. Secondo questa interpretazione, le difficoltà degli utenti di etnie minoritarie non sono qualitativamente diverse da quelle provate dai cittadini italiani, ma differirebbero soltanto per l'entità dello svantaggio.
2. La seconda interpretazione pone quesiti più profondi e richiede soluzioni più radicali della prima ma appare più adeguata per trovare soluzioni ai problemi di discriminazione. Essa richiede l'analisi della tipologia e della dinamica della discriminazione.

Se gli utenti in sedia a rotelle hanno difficoltà ad accedere fisicamente ad un servizio, gli utenti stranieri possono avere difficoltà di accesso alle informazioni per loro incomprensibili. Nel primo caso servono rampe, nel secondo traduzioni e mediatori.

## 2. Il ruolo del mediatore linguistico culturale (mlc)

Il mediatore linguistico culturale è la figura professionale che ha il compito di facilitare la comunicazione e la comprensione, sia a livello linguistico che culturale, tra l'utente di etnia

minoritaria e l'operatore di un servizio o ente pubblico, ponendosi in modo equidistante e neutrale tra le parti interessate.

Il mediatore è tenuto a svolgere l'attività di facilitazione con imparzialità e deve garantire riservatezza sui contenuti del colloquio.

Collabora alla definizione delle strategie di diffusione delle informazioni curandone l'impatto con le specifiche aree culturale.

### **3. Diritti del MLC**

Il mediatore ha il diritto di:

- Essere informato dettagliatamente sul caso in questione;
- Rifiutare di infrangere le leggi dello stato italiano, del servizio o ente per il quale svolge la sua attività/consulenza;
- Rifiutare di svolgere le mansioni per le quali non ha le necessarie competenze o la necessaria formazione;
- Rifiutare di essere partecipe in casi di discriminazione, razzismo, offesa ai costumi, alla cultura, alle credenze ed ai valori di una delle tre parti (utente, operatore, mediatore), riservandosi il diritto di tutelarsi legalmente.

### **4. Doveri del MLC**

Il mediatore ha il dovere di:

- Assicurarsi che il colloquio avvenga;
- Tenersi sempre aggiornato sui regolamenti, le circolari, le leggi che riguardano la situazione degli utenti e degli operatori;
- Rifiutare l'incarico dove ci sia incompatibilità a livello linguistico, culturale o personale con una delle due parti;
- Chiarire i presupposti culturali e gli stereotipi delle due culture messe a confronto;
- Tenere costantemente informate le due parti su quello che sta succedendo, traducendo tutto accuratamente;
- Intervenire per:
  1. Riformulare, quando necessario, le frasi che non sono state comprese da uno dei due interlocutori;
  2. Chiedere chiarimenti se lui stesso non ha capito;
  3. Far notare che una delle due parti non ha capito il messaggio anche se la traduzione era corretta;
  4. Far notare quando il messaggio di una delle parti non è stato trasmesso;
  5. Rendere noto quando egli stesso ha delle carenze relative alla cultura di una delle due parti;
  6. Comunicare quando lui stesso non è a conoscenza di una specifica informazione;
- Denunciare illegalità, ingiustizia e discriminazione.

#### *Riferimenti bibliografici*

Castiglioni M. La mediazione linguistico culturale. Principi, strategie, esperienze, Franco Angeli, Milano, 1996  
Duccio D., Favaro G., Bambini stranieri a scuola, La nuova Italia, Firenze, 1997  
Nigris E., Educazione interculturale, Mondadori, Milano, 1996

## **Ipotesi elaborata nel 2002 sui compiti dei mediatori**

*Centro Interculturale Millevoci*

I mediatori linguistico-culturali sono persone con appartenenza ad altri Paesi che possono svolgere nella scuola diverse funzioni:

### **ACCOGLIENZA:**

- acquisizione di notizie e informazioni sull'alunno e sulla famiglia
- rilevazione della storia personale e scolastica
- collaborazione alla rilevazione delle competenze acquisite
- informazione sui modelli educativi e scolastici del Paese d'origine

### **RELAZIONE CON LE FAMIGLIE:**

- presentazione della scuola e dell'organizzazione scolastica
- traduzione di documenti, avvisi e messaggi
- interpretariato nei colloqui
- prevenzione di malintesi e conflitti

### **PRIMA FASE DI INSERIMENTO:**

- presentazione delle regole della scuola, implicite ed esplicite
- accompagnamento nelle attività e nella routine scolastica nei primi momenti
- lavoro di traduzione/interpretariato

### **EDUCAZIONE INTERCULTURALE:**

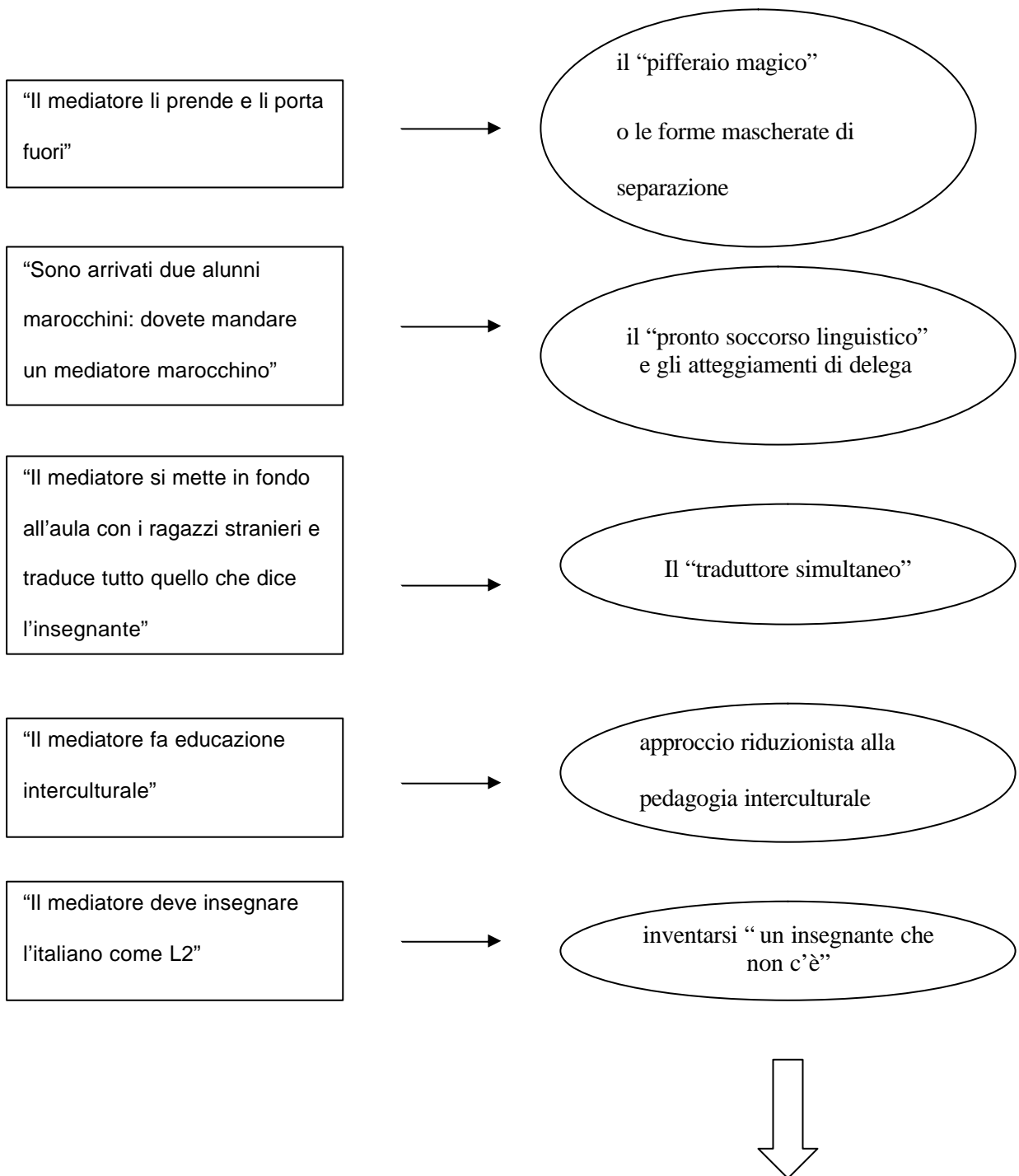
- valorizzazione della lingua d'origine e della cultura d'appartenenza
- narrazione e animazione interculturale
- presentazione di aspetti delle culture "altre"
- collaborazione a percorsi didattici di educazione interculturale
- insegnamento della L1 (lingua d'origine)

I mediatori sono figure ricche di potenzialità, da utilizzare come interlocutori privilegiati per interrogarsi, cambiare l'organizzazione della scuola, introdurre nuovi saperi e punti di vista. Tuttavia, se i mediatori vengono utilizzati solo come dispositivo d'urgenza per risolvere ogni problema, si corre il rischio di delegare ad un operatore aggiuntivo il ripristino di una presunta "normalità" e di affrontare così la complessità in maniera inadeguata, moltiplicando semplicemente le figure e introducendo "filtri e dispositivi-tampone".

Ricorrere al mediatore per delegare la relazione e la didattica, porta ad un uso distorto di questa figura, come risulta dallo schema seguente, tratto da un lavoro di Graziella Favaro.



## ***FUNZIONI “IMPROPRIE” DEL MEDIATORE***



Per quanto riguarda dunque l'insegnamento dell'italiano come L2, va sottolineato che il mediatore non ha competenze specifiche in questo campo, pertanto **non deve essere utilizzato come insegnante di L2.**

# La mediazione scolastica in una prospettiva interculturale: introduzione teorica e studio di casi

*Adil Laamane*

**A - Mediazione in ambito educativo e scolastico: quadro sinottico**

**B - Mediazione in ambito educativo e scolastico: alcuni casi**

**C - Mediazione in ambito educativo e scolastico: alcuni strumenti utili**

**A - Mediazione in ambito educativo e scolastico: quadro sinottico**

*Chi* Donne e uomini con esperienze di migrazione, oppure italiani bilingui

Cittadini stranieri o italiani

Mediatori singoli o riuniti in cooperative

*Dove* Servizi educativi per l'infanzia

Tempo per le famiglie, centro gioco, ludoteche

Scuole elementari

Scuole medie

Scuole superiori

Attività extrascolastiche (doposcuola, centri estivi ecc.)

*Come* Collaborazione con l'ente locale

Collaborazione con la scuola, attraverso i fondi per l'autonomia, o per il diritto allo studio

*Funzioni* Accogliere (soprattutto gli alunni neoarrivati)

Tradurre avvisi, schede, messaggi, documenti

Fare da interpreti durante i colloqui e gli incontri fra genitori e insegnanti

Accompagnare gli alunni durante la prima fase di inserimento

Facilitare la relazione fra scuola e famiglia immigrata

Valorizzare la lingua e la cultura di origine

Rilevare le competenze e raccogliere la storia, personale e scolastica, degli alunni immigrati

Collaborare a ricostruire la biografia linguistica dei neoarrivati

Informare gli insegnanti sul contesto e i riferimenti culturali di origine

Collaborare all'insegnamento dell'italiano 12

Collaborare a progetti di insegnamento interculturale per tutti gli alunni

Introdurre punti di vista diversi che fanno riferimento a matrici di senso percettive e culturali differenti

*Risultati* Facilitazione linguistica, comunicativa e relazionale

Maggiore individualizzazione dell'insegnamento e della programmazione

Riferimento positivo per gli alunni neoarrivati

Comunicazione più efficace fra scuola e famiglie

Apertura e curiosità da parte degli insegnanti e degli alunni autoctoni nei confronti dei contesti di origine

## 1. Il ruolo del mediatore

### Mediazione

Facilitare la comunicazione e la comprensione, sia linguistica che culturale, fra l'utente di etnia minoritaria e l'operatore di un servizio pubblico, in un contesto di poteri impari, rispettando i diritti di tutte e due le parti interessate.

### **Chi è il mediatore/la mediatrice linguistico-culturale**

1. Il/la MLC è un professionista che facilita la comunicazione e la comprensione, sia linguistica che culturale, fra l'utente di etnia minoritaria e l'operatore di un servizio pubblico, in un contesto di poteri impari, rispettando i diritti di tutte e due le parti interessate.
2. Il/la MLC svolge il suo lavoro con imparzialità, consapevole delle proprie responsabilità, garantendo la riservatezza sui contenuti del colloquio.
3. Il/la MLC si impegna ad aggiornarsi sugli ultimi regolamenti, circolari, leggi, ecc. attinenti alla situazione o condizione degli utenti e degli operatori.
4. Il/la MLC si impegna a tradurre il più esattamente e accuratamente possibile, a spiegare presupposti culturali e a chiarire pregiudizi e stereotipi culturali a entrambe le parti.
5. Il/la MLC si impegna a trasmettere alle parti messaggi e informazioni chiari e completi nel contenuto. Nel caso di non chiarezza o dubbi il/la MLC invita le parti a chiedere ulteriori spiegazioni.
6. In caso di ingiustizia, illegalità, mancanza di rispetto, razzismo, sessismo, o capovolgimento degli accordi stabiliti, il/la MLC ha facoltà di ritirarsi e si riserva il diritto di tutelarsi nell'ambito legale.

### **La responsabilità del mediatore/mediatrice linguistico-culturale**

1. Aggiornarsi sugli ultimi regolamenti, circolari, leggi ecc. attinenti alla situazione o condizione degli utenti e degli operatori.
2. Assicurare che il colloquio avvenga come stabilito fra l'utente e l'operatore.
3. Tenere sempre informate tutte e due le parti di quello che sta succedendo e tradurre tutto ciò che viene detto durante il colloquio.
4. Intervenire:
  - a) per chiedere chiarimenti se non ha capito quello che deve tradurre;
  - b) per far notare se una delle parti non ha capito il messaggio implicito o esplicito, anche se la traduzione era corretta;
  - c) per far notare se il messaggio non è stato trasmesso, o se qualche presunta conoscenza di un'informazione, di una procedura o di un significato culturale è mancante.
5. Denunciare illegalità, ingiustizie, abusi di potere, discriminazioni e razzismo.

### **I diritti del mediatore/mediatrice linguistico-culturale**

1. Ha diritto di essere informato sul caso in questione.
2. Può rifiutare un incarico dove c'è incompatibilità linguistica o culturale, o per rapporti personali con una delle parti.
3. Può rifiutare di partecipare in casi di discriminazione, razzismo o di offesa ai costumi, ai valori o alle credenze dell'utente o suoi propri.
4. Ha diritto di non svolgere mansioni per le quali non ha la necessaria competenza e formazione.

### **Il mediatore in ambito scolastico ed educativo.**

In ordine ai quattro gruppi di destinatari coinvolti in tale contesto:

#### ***“Nei confronti delle famiglie immigrate [il mediatore]:***

- orienta e accompagna i genitori neoarrivati nel sistema scolastico italiano, spiegandolo e dando informazioni utili;
- aiuta l'insegnante nella presentazione della scuola;
- rimuove gli ostacoli che si frappongono all'accesso ai servizi educativi;
- mette in relazione i partner educativi;
- traduce materiali informativi nelle diverse lingue, (i documenti e gli avvisi di “routine”);

- interviene in situazioni di malinteso e di conflitto;
- gestisce eventuali incidenti interculturali o fraintendimenti.
- aiuta l'insegnante a raccogliere informazioni sul sistema scolastico del paese di origine;
- aiuta l'insegnante a raccogliere informazioni sulla storia scolastica del bambino e sulla sua biografia linguistica;

Attraverso:

- moduli bilingue per l'iscrizione
- opuscoli informativi plurilingue sul sistema scolastico italiano da dare alle famiglie
- moduli bilingue che spieghino le routine della scuola
- Questionario bilingue sull'alunno neoarrivato per raccogliere le prime informazioni sulla storia scolastica e linguistica dell'alunno

### ***Nei confronti dei bambini immigrati:***

- sostiene la prima fase di accoglienza e di inserimento;
- facilita il riorientamento spaziale, temporale percettivo, normativo del bambino nella scuola
- aiuta l'insegnante a preparare l'accoglienza del nuovo alunno
- ricostruisce la loro biografia e la storia scolastica precedente;
- rende esplicite le regole della scuola e del servizio educativo;
- funziona da "contenitore" affettivo per ridurre la loro ansia e il disorientamento iniziale;
- dà visibilità e valorizza le culture d'appartenenza, funzionando come modello positivo di riferimento e di identificazione;
- dà legittimità e prestigio alla lingua d'origine dentro la scuola;
- si pone, in determinati casi, come "garante e difensore" dei diritti dei bambini immigrati, considerata anche la debolezza istituzionale delle loro famiglie e la situazione di silenzio dei genitori stranieri;
- sostiene la fase iniziale di osservazione

Attraverso:

- prove graduali (di memorizzazione, abilità matematiche, orientamento spazio-temporale ...) di lettura e scrittura nella L1 e nell'eventuale lingua straniera appresa nella scuola d'origine elaborate dal mediatore in accordo con l'insegnante per l'osservazione dell'alunno neoarrivato
- la presentazione alla classe degli aspetti salienti e significativi del paese d'origine e della lingua
- l'elaborazione cartelli e messaggi di saluto e benvenuto in L1 con i bambini
- accompagnamento nei diversi luoghi della scuola
- descrizioni dei luoghi della scuola
- descrizioni dei tempi e delle attività
- aiuti nella decodificazione dei messaggi verbali e non verbali e delle regole della scuola
- somministrazione di pronto soccorso bilingue
- somministrazione di materiale per l'accoglienza e per il primo approccio alla lingua italiana

### ***Nei confronti degli insegnanti:***

- contribuisce a risolvere le difficoltà comunicative durante la prima fase di inserimento con la famiglia immigrata e con l'alunno neoarrivato;
- fornisce informazioni sulla storia del bambino;

- presenta i modelli educativi e scolastici del paese di origine (organizzazione, metodologie, didattica, aspetti relativi alla disciplina, contenuti...);
- traduce informazioni e comunicazioni della scuola nelle diverse lingue;
- sostiene la programmazione di un intervento didattico che tenga conto
  - sia delle capacità e delle competenze,
  - sia dei bisogni e delle esigenze individuali
- sostiene l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua collaborando con gli insegnanti di classe e i docenti "facilitatori";
- collabora a progetti di educazione interculturale.

Attraverso:

- la raccolta dei dati e delle informazioni sulle competenze e le abilità che il bambino straniero ha già acquistato.
  - Che cosa sa già fare l'alunno che viene da lontano?
  - Quali abilità ludico matematiche ha già acquistato?
  - Sa già scrivere e leggere; e in quale lingua si è alfabetizzato
- descrizione sistema scolastico del Paese d'origine del bambino
- comunicazioni/modulistica bilingue
- pronto soccorso linguistico bilingue
- strumenti per la valutazione delle competenze e la biografia del ragazzo
- elenco di proposte di percorsi interculturali della Cooperativa

***Nei confronti dei bambini italiani:***

- presenta e racconta le altre culture;
- narra e propone animazioni interculturali;
- contribuisce a realizzare progetti di educazione interculturale;
- fornisce un'immagine positiva di una paese, di una lingua e di una cultura.

**B - Mediazione in ambito educativo e scolastico: alcuni casi**

**Microstoria 1**

X è una bambina di tre anni; finalmente è riuscita a trovare un posto alla scuola dell'infanzia comunale e la sua avventura fuori dalla casa sta per cominciare. La sua famiglia, arrivata quattro anni fa dall'Albania, è composta dalla mamma casalinga, dal babbo che lavora nell'agricoltura e dal fratellino di otto mesi. La mamma conosce pochissimo l'italiano, è alle prese con la cura del piccolo e il nucleo vive in una casa piuttosto distante dalla scuola. Per queste ragioni, è stato il padre a condurre finora la relazione con la scuola: ha iscritto la figlia, ha fatto il colloquio iniziale di conoscenza con le insegnanti, ha partecipato alla "giornata aperta" di visita della scuola rivolta ai nuovi genitori. Arriva il primo giorno di scuola. Padre e figlia, emozionati e felici, si presentano al cancello. Il babbo rimane per un po' con la bambina, l'accompagna fin dentro la sezione, saluta le insegnanti, fa una carezza alla piccola e se ne va via. Dovrebbe ritornare di lì a un paio d'ore a riprendere la figlia, al momento che durante la prima settimana i bambini restano a scuola solo poco tempo e tornano a casa per il pranzo. Ma il padre non compare. Le insegnanti aspettano invano e la bambina si mette a piangere. L'uomo va a riprendere la figlia nel pomeriggio e, alle rimostranze delle insegnanti, risponde che lui non può lasciare il lavoro e che la moglie non può accompagnare e riprendere la figlia con i ritmi imposti dal servizio.

## Microstoria 2

Anche K è inserito nella scuola dell'infanzia; è un bambino di nazionalità cinese, bene inserito, sereno, più autonomo rispetto ai compagni della classe. Fra la scuola e la famiglia la relazione, inizialmente buona, anche se limitata dalle difficoltà di comunicazione, si è andata con il tempo modificando soprattutto per due ragioni. La famiglia spesso non è puntuale nel momento del ritiro del figlio e capita a volte che si presentino a riprendere K familiari diversi, che non sono in possesso della "delega". Tutto questo (i ritardi e il problema della "delega") ha creato dei momenti di tensione e di fraintendimento fra il servizio e la famiglia e la situazione si è poi "risolta" con il ritiro del piccolo dalla scuola. In realtà, sono intervenuti dei cambiamenti nella situazione della famiglia: la madre ha iniziato a lavorare in un ristorante ed è impegnata a partire dal pomeriggio e il padre si è trasferito in un'altra città. Ma queste informazioni non sono state comunicate alla scuola, così come nel silenzio sono rimasti i nuovi bisogni di cura e di dilatazione del tempo di permanenza a scuola del bambino.

## Microstoria 3

In una scuola elementare di Milano con una forte presenza di alunni immigrati è il momento della consegna della scheda di valutazione del primo quadrimestre. Per risolvere il problema di comunicazione con i genitori stranieri (molti di loro conoscono poco o affatto l'italiano), gli insegnanti si sono organizzati in questo modo: hanno chiesto ai bambini di tradurre i contenuti della "pagella" ai loro stessi genitori. Il colloquio a tre è dunque "mediato" dal figlio: l'insegnante parla, il bambino traduce (?) al proprio genitore, il quale resta di fatto in silenzio. Una soluzione apparentemente pratica, salutata come positiva anche dalla stampa (il titolo del giornale recitava infatti: «I bambini traducono la pagella per i loro genitori») che in realtà rischia di creare più problemi di quanti ne risolva. Il momento della valutazione è infatti un evento cruciale nella relazione tra scuola e famiglia, che rimanda a concetti quali: autorità, responsabilità, collaborazione tra i due spazi educativi ecc. Il bambino è al centro della relazione, ma lo è in un ruolo giustamente asimmetrico. Mettere al centro il bambino assegnandogli il "potere linguistico" nei confronti dei propri genitori significa praticare e sostenere una sorta di inversione dei ruoli familiari, dal momento che sarà il genitore a diventare *infans*, letteralmente "colui che non sa parlare". E poi, quali informazioni saprà/vorrà tradurre il bambino ai suoi genitori?

## Microstoria 4

In una classe terza media si tratta il tema dell'orientamento per la prosecuzione degli studi nella scuola superiore. Vi sono incontri con esperti, con le scuole secondarie della zona, colloqui individuali per capire le preferenze e le motivazioni dei ragazzi ecc. Pian piano il quadro si compone e si mettono insieme: le attese familiari e i progetti futuri, le inclinazioni degli alunni e le loro capacità, le informazioni su quella scuola specifica e sulla proposta di formazione che offre, i suggerimenti e i consigli degli insegnanti. Un lavoro delicato e complesso che spesso i ragazzi stranieri si trovano a gestire in solitudine. I genitori di M, ad esempio, non sono in grado di sostenere la figlia in questo passaggio: hanno poche risorse linguistiche e informative, si limitano a chiedere una scuola precocemente professionalizzante, nonostante i risultati brillanti della ragazza. Anche la madre di Z delega al figlio la scelta della scuola superiore: in Cina i percorsi formativi dopo la terza media sono omogenei ed è difficile scegliere consapevolmente. Ancora una volta si tratta di sostenere con consapevolezza ed efficacia delle scelte formative, di migliorare il livello di

informazione, di prefigurare possibilità e vincoli per costruire progetti positivi di integrazione.

### **C - Mediazione in ambito educativo e scolastico: alcuni strumenti utili**

#### **Per mediatore:**

- elenco scuole del territorio di competenza + mappa
- descrizione della scuola italiana
- descrizione sul ruolo del mediatore nella scuola
- breve presentazione della storia/cultura italiana
- materiale per l'accoglienza e per il primo approccio alla lingua italiana da compilare con il bambino
- questionario di valutazione dell'intervento
- modulistica varia

#### **Per insegnanti:**

- descrizione sistema scolastico del Paese d'origine del bambino
- comunicazioni/modulistica bilingue
- pronto soccorso linguistico bilingue
- strumenti per la valutazione delle competenze e la biografia del ragazzo
- elenco di proposte di percorsi interculturali

#### **Per famiglia:**

- descrizione bilingue del sistema scolastico e dei servizi
- comunicazione/modulistica bilingue
- opuscolo informativo plurilingue su corsi di lingua italiana

#### **Per bambino:**

- descrizione semplificata delle routine della scuola
- pronto soccorso/dizionario bilingue
- materiale per l'accoglienza e per il primo approccio alla lingua italiana da compilare con il mediatore.

**Legge Provinciale 7 agosto 2006, n. 5**  
**“Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino”**

**Art. 75**

**Inserimento e integrazione degli studenti stranieri**

1. In applicazione della legge 6 marzo 1998, n. 40 (Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero), la Provincia promuove e sostiene la realizzazione di interventi e attività a favore degli studenti stranieri, volti a:
- a) facilitare l’inserimento nei percorsi del sistema educativo e agevolare l’accoglienza, l’alfabetizzazione e il perfezionamento della lingua italiana;
  - b) favorire l’adattamento dei piani di studio valorizzando le competenze acquisite dagli studenti nel paese d’origine;
  - c) sostenere le iniziative volte all’approfondimento della conoscenza della lingua e della cultura d’origine;
  - d) promuovere la realizzazione di strumentazione e materiale didattici che facilitino l’apprendimento;
  - e) operare per il riconoscimento e la valorizzazione dei titoli e delle professionalità acquisite nel paese di provenienza;
  - f) riconoscere la valenza dell’approccio interculturale nell’attuazione dei percorsi, anche come strumento per favorire la conoscenza, l’integrazione e lo scambio tra culture diverse;
  - g) utilizzare mediatori interculturali e facilitatori linguistici, individuando le professionalità richieste e le aree d’intervento;
  - h) sostenere l’educazione permanente e favorire la relazione tra l’istituzione scolastica e formativa e le famiglie straniere;
  - i) promuovere l’attivazione di servizi di consulenza, formazione e documentazione, favorendo il coordinamento delle iniziative con i soggetti competenti presenti sul territorio.
2. Con regolamento sono stabilite le disposizioni per l’attuazione di quest’articolo.

**Art. 112**

**Fondo per la qualità del sistema educativo provinciale**

1. Per l’incremento e lo sviluppo della qualità del sistema educativo provinciale, con particolare riferimento all’insegnamento delle lingue straniere, all’inserimento degli studenti con bisogni educativi speciali nonché per favorire l’accoglienza e l’orientamento degli studenti stranieri, è istituito nel bilancio della Provincia un apposito fondo.
2. Con deliberazione della Giunta provinciale sono determinate la tipologia degli interventi nonché le modalità e i criteri per la gestione contabile e per l’attuazione, il monitoraggio e la verifica dei progetti e delle iniziative. Con deliberazione sono definite, inoltre:
- a) le quote da ripartire fra le istituzioni scolastiche e formative provinciali e paritarie, secondo parametri definiti in base alle relative dimensioni e tipologie, per la realizzazione di progetti e iniziative adottati e attuati direttamente da esse;
  - b) le quote destinate a interventi direttamente attuati dalla Provincia;
  - c) le quote riservate al finanziamento di progetti e iniziative particolarmente significativi ai fini della qualificazione dell’offerta scolastica e formativa, individuati dalla Giunta provinciale e proposti alle istituzioni scolastiche e formative per la loro attuazione.



## **Art. 114**

### **Modificazioni della legge provinciale 14 luglio 1997, n. 11**

1. All'articolo 2 della legge provinciale 14 luglio 1997, n. 11, sono apportate le seguenti modificazioni:

a) nel comma 1 le parole: “nella scuola dell’obbligo, con inizio nella scuola elementare. Una delle due lingue straniere è la lingua tedesca.” sono sostituite dalle seguenti: “nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, a partire dalla scuola primaria. Nel primo ciclo una delle due lingue straniere è la lingua tedesca.”;

b) nel comma 1 è aggiunto, infine, il seguente periodo: “Nella scuola del primo ciclo gli studenti con bisogni educativi speciali o stranieri inseriti nella scuola durante lo svolgimento del percorso, possono essere esonerati dall’apprendimento di una o entrambe le lingue straniere; nel caso degli studenti stranieri l’apprendimento della lingua straniera può essere sostituito dalla lingua madre, compatibilmente con la disponibilità delle risorse e nel rispetto dei criteri organizzativi stabiliti dalla Provincia.”;

c) dopo il comma 2 sono inseriti i seguenti:

“2 bis. L’insegnamento delle lingue straniere è effettuato sulla base dei relativi piani di studio provinciali definiti secondo quanto previsto dalla normativa vigente. L’esame di Stato al termine della scuola secondaria di primo grado valuta l’apprendimento della seconda lingua straniera attraverso un colloquio. In aggiunta alle ore previste dai piani di studio provinciali le istituzioni scolastiche possono realizzare progetti per l’apprendimento veicolare delle lingue straniere nel limite previsto per la compensazione tra discipline o aree disciplinari.

2 ter. Fino all’applicazione dei piani di studio provinciali per l’insegnamento delle lingue straniere, nella scuola primaria il monte ore obbligatorio di insegnamento della lingua tedesca e di un’altra lingua straniera dell’Unione europea nel corso del quinquennio è complessivamente di 132 500 ore e nella scuola secondaria di secondo grado è di 594 ore. Fino alla medesima data per l’insegnamento delle lingue straniere nel primo ciclo continuano ad applicarsi i programmi contenuti nell’allegato A di questa legge.”;

d) il comma 3 è abrogato.

2. Gli articoli 4, 5, 6, 7 e 13 della legge provinciale n. 11 del 1997 sono abrogati.

## **Laboratorio sulla valutazione nella scuola italiana e sulle ipotesi di valutazione delle competenze pregresse degli alunni stranieri**

Maria Frigo

### **Cosa significa valutazione in italiano ?**

(dal dizionario Garzanti Italiano, 2007)

valutazione il valutare, l'essere valutato: *la valutazione di un immobile, di un danno; la valutazione dei titoli di ogni candidato; la valutazione di un testo, di una prova d'esame; criteri di valutazione* | l'entità del valore attribuito a qualcosa in seguito a tale operazione: *la valutazione di quest'area è stata di parecchi milioni* | valutazione di magazzino, assegnazione di un valore ai prelievi e alle giacenze di materie prime, semilavorati, prodotti finiti.

valutare v. tr. [io valùto (anche vàluto) ecc.]

1 attribuire un valore a qualcosa: *valutare un terreno 50 milioni*

2 (fig.) stimare, apprezzare: *valutare in base al merito, all'impegno; è molto valutato dai suoi collaboratori*

3 (estens.) tener conto di qualcosa, conteggiare ai fini di un calcolo: *valutando anche gli arretrati, mi spetta una somma discreta*

4 calcolare nel complesso, approssimativamente: *la perdita è stata valutata oltre i dieci milioni di lire; valutare a occhio e croce la lunghezza di un percorso*

5 (fig.) prendere, tenere in considerazione; vagliare: *valutare ogni indizio; valutare il pro e il contro.*

### **Cosa significa valutazione nella microlingua della scuola ?**

La scheda di valutazione (o anche documento di valutazione) è il foglio nel quale gli insegnanti scrivono le valutazioni (i voti o giudizi) di ogni alunno. In genere viene consegnato alle famiglie due volte l'anno, a febbraio (valutazione intermedia o quadrimestrale) e a giugno (valutazione finale)

Le valutazioni scolastiche (o anche voti o giudizi) possono essere espressi in scala numerica (per esempio: *da 0 a 10*), attraverso parole (per esempio: *non sufficiente, sufficiente, buono, distinto, ottimo*) o anche come descrizione di comportamenti osservabili e risultati raggiunti (per esempio: *l'alunno ha partecipato alle attività con interesse e impegno costante. ... La sua preparazione risulta nel complesso buona ...*)

Funzione formativa e sommativa della valutazione: secondo teorie largamente condivise, è opportuno distinguere tra la funzione formativa e la funzione sommativa della valutazione. La valutazione formativa fa parte del processo di apprendimento, fornisce informazioni sul modo in cui l'alunno procede nel suo compito di apprendimento e riguardo a ciò che serve all'alunno per andare avanti. Si parla cioè del suo apprendimento senza metterlo per forza in relazione a standard di prestazioni identiche per tutti, ma piuttosto descrivendo il suo modo di apprendere, i suoi punti di forza, ciò che può fare per migliorare i suoi risultati. La valutazione sommativa corrisponde invece alla richiesta di certificare il grado di competenza raggiunto in un dato apprendimento e viene espressa come giudizio o voto in relazione ad standard di prestazioni od a obiettivi definiti. Nella scuola italiana le schede di valutazione dovrebbero considerare contemporaneamente le due funzioni.

La valutazione iniziale (o anche valutazione delle competenze pregresse) è la raccolta di dati e informazioni riguardo alla situazione iniziale dell'alunno. La valutazione iniziale dovrebbe considerare non solamente i dati relativi a conoscenze e competenze dell'alunno, ma anche informazioni riguardo a bisogni, motivazioni, risorse e ostacoli nell'apprendimento. Nella mediazione culturale sarà opportuno, sia per gli alunni che per gli insegnanti, che vengano messe in luce, se ci sono, le differenze tra sistemi scolastici e le possibili diverse pratiche di insegnamento e di relazione nella scuola. Una maggior conoscenza reciproca permette di "spiegare" situazioni che altrimenti diventano fonte di fraintendimento; permette anche di definire con maggior precisione le proposte didattiche utili per l'alunno.

## **Consigli di lettura**

### ***I dubbi dell'insegnante***

«Vorrei insegnare solamente senza valutare mai»

Questa frase può rappresentare molte delle insoddisfazioni che gli insegnanti riportano rispetto alla loro attività di valutazione.

La delusione - a volte la frustrazione - dei docenti riguarda soprattutto la poca affidabilità riconosciuta sia agli strumenti utilizzati per verificare gli apprendimenti sia alla loro stessa competenza nell'elaborare i giudizi, a partire dai risultati delle prove, per prendere delle decisioni in merito alla carriera scolastica degli studenti.

Il problema è quello di riuscire a comunicare in un voto finale o giudizio, anche positivo, la complessità e le caratteristiche originali del percorso individuale di ognuno.

Spesso le domande o i dubbi che gli insegnanti si pongono - e pongono agli esperti che incontrano - sono:

Come possiamo essere sicuri che i nostri metodi di valutazione (intesi sia come prove che come elaborazione di giudizi) descrivano davvero l'apprendimento?

Come possiamo misurare e quindi valutare anche gli aspetti affettivi, soggettivi, che tanta influenza hanno nei comportamenti degli studenti, nella loro motivazione e impegno nello studio?

Come possiamo rendere conto delle differenze individuali attraverso un'autentica valutazione individualizzata che non ci esponga però alle critiche di alunni, genitori e colleghi, di «fare le preferenze?»

I docenti si chiedono in definitiva come trovare un equilibrio soddisfacente tra elementi oggettivi e soggettivi, in modo da non tradire le caratteristiche individuali dell'insegnante e dello studente, ma di permettere anche una valutazione attendibile, intersoggettiva, condivisibile dagli studenti e da altri insegnanti.

...

(Anna Arcari, <http://pctidifi.mi.infn.it/lucevisione/valutazione.pdf>)

### **L'ansia della valutazione scolastica**

Sovente l'attenzione del mondo accademico viene posta sul rendimento scolastico dell'allievo concentrandosi su aspetti quali l'apprendimento della lettura, l'esposizione linguistica, le abilità di ragionamento ecc... Fattori questi giudicati importanti per l'inserimento e la crescita del soggetto nella comunità scolastica.

Altrettanta enfasi, però, non viene dedicata alle variabili emotivo-affettive che possono condizionare pesantemente lo sviluppo dell'allievo ed il suo adattamento all'ambiente, fino a costituire una eredità negativa che, con molta difficoltà, riuscirà a scrollarsi in momenti successivi.

In modo particolare, la nostra attenzione si è rivolta alla paura che molti soggetti presentano durante le prove valutative. Lo studio di tale fenomeno che ha dato lo spunto per una serie di ricerche, è iniziato coi bambini del II° ciclo della scuola elementare per terminare con gli

studenti universitari e ci ha consentito di mettere a fuoco le seguenti situazioni per altro già confermate da una mole, davvero impressionante, di ricerche:

- a) elevati stati d'ansia sono invalidanti per la prestazione,
- b) molti soggetti nelle nostre scuole presentano aspetti legati all'ansia da prestazione,
- c) la scuola, in modo particolare partendo dalla scuola media in su, vede l'ansia da prestazione come un fatto "privato" dello studente, che fa in qualche modo parte della sua "personalità" e che non è modificabile,
- a) la scuola non è attrezzata per analizzare ed intervenire sul fenomeno,
- e) molti soggetti, con forte ansia da prestazione sono emotivamente labili, tanto che alcuni di essi, dopo una serie di insuccessi, abbandonano la scuola.

...

**(Ivano Gagliardini, Paolo Meazzini,**

**<http://www.neurolinguistic.com/proxima/articoli/art-57.htm>)**

### **Strumenti per la valutazione iniziale e le prime informazioni**

#### **PAROLE NON DETTE, 2002, Vannini, Firenze**

- Come valutare le competenze extralinguistiche degli alunni di nuovo arrivo per poi procedere alla programmazione didattica personalizzata? Questo strumento didattico permette agli insegnanti di rilevare le competenze iniziali degli allievi e procedere, così, alla programmazione didattica senza incorrere nell'errore di fare delle prove di ingresso complesse che potrebbero creare subito dei blocchi cognitivi e relazionali iniziali tra alunno, insegnante e classe. La serie "Parole non dette" si compone di tre quaderni operativi (Logica, Funzioni di base, Memoria), nonché da una Guida per l'insegnante e da pacchi di icone composti da 25 schede in italiano con i comandi per svolgere gli esercizi tradotti nella lingua di riferimento (disponibili in 10 lingue). Si tratta di materiali interculturali, costituiti da schede di tipo linguistico in cui il linguaggio iconico ha sostituito il linguaggio verbale. Le icone con i comandi per fare gli esercizi riportati nei testi (disponibili in 10 lingue con traduzione in italiano: arabo, albanese, cinese, francese, inglese, romanè, romeno, russo, spagnolo, urdu) permettono allo studente di svolgere gli esercizi in modo autonomo. La serie, così strutturata, offre pari opportunità sia agli autoctoni sia agli alunni provenienti da vari paesi. La Guida per l'insegnante, oltre alle indispensabili istruzioni per l'uso, presenta un nutrito elenco di attività propedeutiche, anche di tipo ludico, da fare insieme con tutta la classe.

#### **TUTTI UGUALI, TUTTI DIVERSI, 2004, Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia**

- Tutti uguali, tutti diversi, è un CD, promosso da un accordo tra Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e Regione. Il CD contiene schede per la comunicazione scuola famiglia e numerose prove di ingresso (italiano e area logico-matematica) pensate per differenti fasce di utenza, dalla scuola primaria agli istituti superiori e per differenti livelli di conoscenza della lingua italiana.

#### **QUESTIONARIO BILINGUE, 2000, Vannini, Firenze**

- Il questionario ha lo scopo di offrire agli allievi di nuovo arrivo un primo strumento per farsi conoscere dagli insegnanti, presentando dati personali, percorso scolastico, studi in Italia e nel Paese di provenienza, preferenze per il tempo libero, informazioni sulla famiglia e aspettative per il proprio futuro in Italia. E' utile per la formulazione di percorsi didattici individualizzati ma anche per facilitare la comunicazione tra gli insegnanti e gli alunni, limitando, in questo modo, le barriere poste dalla variabile linguistica. Come strumento

comunicativo, inoltre, può aiutare a rassicurare il nuovo allievo e la sua famiglia fornendo una possibilità di scambio di informazioni con l'istituzione scolastica e gli insegnanti stessi. Disponibile in italiano e arabo, albanese, romanè, rumeno spagnolo, urdu.

### **IL SALVAGENTE, 2004, EMI, Bologna**

"Kit di sussidio per l'accoglienza" di alunni provenienti da Bangladesh, Maghreb, Cina, Pakistan.

E' costituito da un fascicolo monografico con:

- Informazioni sul Paese
- Pronto soccorso linguistico (contenente traduzione e traslitterazione relative ai termini della refezione scolastica e agli elementi comunicativi essenziali fra insegnante e allievo).
- Schede di comunicazione standardizzate e ordinarie fra scuola e famiglia (in italiano e in lingua originale).

### **LIBRETTI PER LE FAMIGLIE DEL CENTRO COME, 1999, 2006**

- Nel sito [www.centrocome.it](http://www.centrocome.it), sezione materiali e strumenti, è possibile scaricare libretti bilingue con informazioni di prima accoglienza per le famiglie di alunni della scuola primaria e secondaria. Disponibile anche un opuscolo bilingue sull'orientamento scolastico ed il funzionamento della scuola superiore.

### **Valutazione**

#### **Da SESAMO, LA VITA SCOLASTICA, Giunti, 2006**

Queste pagine sono state estrapolate da un articolo scritto per una rivista dedicata a insegnanti di scuola primaria, in un numero sulla valutazione iniziale delle competenze; si proponeva questi obiettivi:

- *spostare l'attenzione dagli aspetti prevalentemente tecnici delle prove di ingresso agli aspetti di tipo relazionale*
- *individuare quali prove di ingresso si possono proporre ad alunni di origine straniera appena inseriti nella scuola e quali caratteristiche tecniche devono seguire*
- *evidenziare il rischio di fraintendimento interculturale e le possibili strategie per evitarlo*

### **Prove d'ingresso, prove d'incontro**

C'è un nuovo alunno in classe, un bambino straniero "che non sa una parola di italiano". Ciò non vuol dire "che non sa niente di scuola" o, nel nostro linguaggio da insegnanti, che non abbia competenze e conoscenze acquisite su vari contenuti disciplinari. Competenze e conoscenze adeguate all'età probabilmente ci sono, mancano le parole per comunicarle. Noi, come insegnanti, abbiamo bisogno di raccogliere informazioni su "ciò che sa e ciò che sa fare" in matematica, storia, geografia, però le prove di ingresso, i test che usiamo con gli altri bambini hanno le istruzioni scritte in lingua italiana.

Ecco allora la necessità di pensare a strumenti diversi e specifici, che ci consentano di incontrare il bambino su un territorio neutrale, che gli permettano di mostrare ciò che ha appreso, che non lo mettano in difficoltà con richieste impossibili. - Ma attenzione ! Non sono strumenti che servono per determinare la classe di inserimento, perché, per fare questo i criteri da seguire sono altri: l'età anagrafica, prima di tutto, e poi la scolarità precedente, il momento dell'arrivo ... -

Sono importanti questi momenti iniziali di conoscenza. Servono per costruirsi un'idea iniziale sulla situazione cognitiva e operativa del bambino. Permettono di preparare la

mappa che ci orienterà nell'azione, che renderà il nostro lavoro efficace. Ma è altrettanto importante che questa prima occasione di incontro tra l'alunno straniero e i suoi nuovi insegnanti avvenga in un clima di accoglienza ed accettazione. Quando proponiamo le prove, siamo anche noi insegnanti che ci proponiamo. Un buon inizio comporta allora prove di ingresso adatte al bambino, non banali, ma nemmeno inutilmente creatrici di ansia e sensazioni di incompetenza.

Prove d'ingresso insomma come prove di incontro per iniziare bene la nuova avventura, insieme nella scuola.

*Senza parole, per l'italiano*

Le scuole che da più tempo accolgono bambini stranieri hanno prodotto e sperimentato materiali di rilevazione delle competenze iniziali per alunni non italofofoni. In questi materiali si seguono due piste di lavoro: l'inclusione delle differenti lingue materne e il ricorso al linguaggio delle immagini. Due strade che non sono alternative, ma piuttosto complementari. I materiali per alunni non italofofoni utilizzano perciò il linguaggio iconico, che non necessita di parole, integrato, dove possibile, con istruzioni e spiegazioni nelle differenti lingue d'origine. Si cerca così di superare l'ostacolo della lingua diversa tra insegnante e alunno, puntando direttamente ai contenuti. La comprensione della richiesta avviene intuitivamente, a partire dalle immagini e per analogia con gli esempi presentati.

I materiali per il primo periodo di lavoro con gli alunni stranieri sono costruiti con gli stessi criteri. Dopo la comprensione arrivano le parole italiane, che denominano ciò che è stato appreso. Si realizza così un modo specifico di apprendere la nuova lingua, dentro il contesto delle differenti discipline scolastiche e parallelo all'apprendimento dei nuovi concetti.

### **Italiano con le immagini? Sì grazie, ma con giudizio**

Si dice che il linguaggio iconico sia il linguaggio universale. Immagini e grafica hanno una loro propria riconoscibilità, un valore comunicativo autonomo. Questa riconoscibilità universale consente di usare il canale iconico per parlarsi, cominciare a capirsi laddove le parole non sono ancora comuni. E' proprio vero, con i bambini stranieri iniziamo lavorando con le immagini e a partire da immagini costruiamo insieme la nuova lingua. E come avrete sicuramente notato, l'approccio visivo caratterizza le proposte di lavoro presenti in queste pagine. Ma leggete ora di questo fatto.

Diversi anni fa, una industria di elettrodomestici voleva introdurre un suo modello di lavatrice nel mercato nord-africano, dove la maggior parte delle donne praticava ancora il lavaggio tradizionale a mano. L'agenzia pubblicitaria incaricata definì l'idea-base, risultata vincente in altri paesi, per conquistare il nuovo mercato: dimostrare che la lavatrice dà risultati identici al bucato tradizionale, ma fa risparmiare tempo e fatica alle donne. Vennero così preparati grandi manifesti dove si mostrava prima una cesta piena di biancheria sporca, in mezzo la lavatrice in funzione ed infine una donna con aria serena e rilassata accanto ad una cesta di biancheria pulita e bianchissima.

L'avrete già capito, la campagna fu un colossale fallimento. I pubblicitari non avevano tenuto in debito conto che in un paese di lingua araba, con senso di lettura da destra verso sinistra, il significato dei manifesti sarebbe stato recepito in questo modo: la biancheria entra in lavatrice e ne esce sporca !

Oggi non verrebbe più commesso un errore così madornale. Oggi sappiamo tutti che il linguaggio delle immagini è contrassegnato culturalmente, che appartiene cioè alla gamma degli artefatti prodotti dall'uomo e veicola perciò visioni relative del mondo. L'antropologia ci ha insegnato che ognuno di noi tende a interpretare e valutare le altre culture partendo dalla propria. Può capitarci però di non accorgerci quanto ci sia di "culturalmente contrassegnato" in una nostra proposta di lavoro didattico. Per esempio possiamo decidere di lavorare, usando esclusivamente le immagini, sulla capacità di distinguere le quattro stagioni

e le trasformazioni cicliche legate ad esse. Le stagioni, è ovvio, sono quattro. Però la nostra scheda è destinata ad un bambino nato e vissuto sino ad ora in un luogo del mondo dove le stagioni sono solamente due. Non c'è da stupirsi se il bimbo in questione trova qualche difficoltà nel capire ciò che vogliamo da lui.

In conclusione: usiamo pure le immagini, ma non facciamo come i pubblicitari del bucato sporco !

### **BOX *Occhio alle figure***

L'approccio visivo funziona bene se le immagini e i riferimenti grafici che utilizziamo sono condivisi, significano cioè la stessa cosa sia per noi che per il nostro alunno. Per i materiali che usiamo con i bambini stranieri dovremmo allora prestare molta attenzione a questi due aspetti: leggibilità e condivisione.

La **leggibilità**: le immagini (e la grafica) dovrebbero essere chiare, semplici, facilmente comprensibili, senza possibili ambiguità di significato. La **condivisione**: possiamo negoziare il significato, verificare cioè insieme al bambino se il senso che noi attribuiamo all'immagine coincide con ciò che questa significa per il bambino. E quando non c'è una condivisione iniziale, possiamo lavorare per costruirla attraverso esempi, osservazioni dal vivo, vocabolari visuali.

## La valutazione: una traccia di lavoro

Matilde Carollo

### Valutazione alunni

- Le scuole definiscono modalità e criteri (regolamento autonomia)
- Funzioni valutative affidate alla responsabilità dei docenti (legge 53/03)
- Valutazione è competenza dei docenti responsabili delle attività (D. lgs 59/04)
- Oggetto di valutazione apprendimenti obbligatori, facoltativi e comportamento
- Adozione del portfolio delle competenze

### Valutazione apprendimenti

doppio sistema di valutazione

- **Sistema nazionale** predispone verifiche sistematiche (INVALSI)
- **Sistema interno** team dei docenti valuta apprendimenti e comportamento  
strumenti per la valutazione
- **Scheda personale dell'alunno** (ora documento di valutazione)
- **Portfolio** (delle competenze individuali)
- **Attestato finale**
- **Certificazione**

"tutta la vita è risolvere problemi"

*Karl Popper*





## **Il Centro Interculturale Millevoci**

centro di documentazione e laboratorio per un'educazione interculturale

*Adriano Tomasi*

Il Centro Interculturale Millevoci è una risorsa che opera sul territorio provinciale per sostenere e promuovere:

- un'integrazione attiva fra gli alunni di diversa provenienza geo-culturale
- un impegno interculturale dell'intera comunità attraverso un lavoro integrato tra scuola, associazioni e territorio.

Il Centro nasce nel 1998 da un Protocollo d'Intesa che, attualmente, comprende i seguenti Soggetti:

- Iprase
- Forum trentino per la Pace
- Dipartimento Istruzione, Formazione Professionale e Cultura - PAT
- Comune di Trento
- Università degli Studi di Trento- SSIS

L'attività del Centro riguarda principalmente l'integrazione dei minori di recente immigrazione con interventi rivolti all'accoglienza, allo sviluppo linguistico e alla mediazione interculturale.

Il Centro Millevoci elabora e realizza iniziative a carattere interculturale rivolte alle istituzioni scolastiche ed è luogo di incontro e confronto tra realtà istituzionali e associative che operano in ambito interculturale.

All'organizzazione del Centro provvedono due diversi gruppi di lavoro, con specifiche competenze:

- la Riunione dei Soggetti firmatari che indica le linee direttive della programmazione, verifica l'attuazione del programma annuale, definisce le collaborazioni del Centro rispetto ai progetti interculturali elaborati da ogni singolo Ente;
- un Gruppo di lavoro che provvede allo svolgimento delle attività del Centro ed è composto dai docenti utilizzati presso il Dipartimento Istruzione - Servizio per lo sviluppo e l'innovazione del sistema scolastico e formativo, dagli operatori di Progetto Formazione e dai referenti individuati dai Soggetti firmatari.

### **Le attività del Centro Millevoci**

#### *1. Consulenza ... per una scuola aperta al mondo ...*

L'attività di consulenza è il servizio principale svolto dal Centro e si svolge con le seguenti modalità: telefonica, posta cartacea ed elettronica, sportello presso il Centro, incontri presso gli Istituti scolastici, incontri territoriali, seminari a tema.

I destinatari dell'attività di consulenza sono: insegnanti e operatori scolastici, mediatori interculturali, facilitatori linguistici, formatori e animatori delle associazioni, istituzioni, famiglie migranti, studenti.

Aree di consulenza: procedure d'accoglienza e inserimento, modelli organizzativi d'Istituto, strumenti e materiali didattici, insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda, mediazione interculturale, normativa specifica, progettazione di interventi educativi e formativi. metodologie di insegnamento/apprendimento.

## 2. **Documentazione ... per cercare e lasciare tracce, memoria, strumenti di lavoro...**

Millevoci è anche Centro di documentazione per la divulgazione di materiali di lavoro relativi alle tematiche interculturali e di educazione alla pace.

L'attività di documentazione è:

raccolta di progetti didattici di scuole, mediatori, associazioni, produzione di materiali, (bibliografie specifiche, dossier, monografie tematiche, pubblicazioni, video, cd-rom), diffusione di informazioni su iniziative a carattere locale e nazionale.

La Biblioteca del Centro ha un patrimonio documentario, consultabile in sede, costituito da: libri (più di duemila volumi), riviste, sussidi didattici, materiali audiovisivi, progetti.

Un'altra risorsa disponibile è l'area tematica *Intercultura*, attiva all'interno del portale *Vivoscuola*, ([www.vivoscuola.it/tematiche/intercultura](http://www.vivoscuola.it/tematiche/intercultura)) e curata dal Centro.

## 3. **Mediazione interculturale e facilitazione linguistica... per favorire l'incontro ...**

Il mediatore interculturale e il facilitatore linguistico, con adeguata formazione e specifiche competenze, sono le risorse che la scuola ha a disposizione per attivare interventi nei progetti di accoglienza da predisporre per allievi provenienti da altri sistemi scolastici e con diverse competenze linguistiche.

Il mediatore interculturale svolge compiti inerenti l'accoglienza e il primo inserimento, la relazione con le famiglie, l'educazione interculturale e la valorizzazione della lingua e della cultura di origine, la consulenza agli insegnanti.

Il facilitatore linguistico svolge invece una specifica funzione didattica relativa all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Il Centro Millevoci:

- raccoglie le disponibilità professionali (banche dati)
- promuove seminari a tema
- supporta gruppi di lavoro tra insegnanti, facilitatori, mediatori
- agevola i contatti tra le scuole e risorse esterne
- fornisce consulenza e strumenti per pratiche di progettazione integrata
- raccoglie documentazione dei progetti e dei materiali prodotti
- cura la pubblicazione e la circolazione di strumenti

## 4. **Progetti in rete ...per fare interagire al meglio le risorse del territorio...**

Un ulteriore ambito di attività del Centro è promozione, sostegno e realizzazione di progetti in rete:

- tra le scuole (formazione-aggiornamento insegnanti, laboratori linguistici, ecc ...)
- tra enti e istituzioni (seminari, convegni, giornate di studio...)
- tra centri interculturali (nazionali e internazionali)
- tra scuole e associazioni

In convenzione con ATAS Cultura onlus e su mandato del Forum Trentino per la Pace, è attivo presso il Centro Millevoci Progetto Formazione, per promuovere l'educazione alla pace, alla gestione dei conflitti, alla nonviolenza attiva, alla solidarietà, al volontariato, alla mondialità, allo sviluppo sostenibile e al consumo critico, all'interculturalità, ai diritti umani.

Progetto Formazione lavora pure per offrire alle associazioni trentine no-profit e alle istituzioni scolastiche:

- tavoli di progettazione comune per iniziative formative rivolte alla scuola e al territorio trentino
- consulenza per la progettazione e realizzazione di percorsi educativi e formativi
- informazioni su canali di finanziamento
- occasioni di formazione su tematiche specifiche
- laboratori e consulenze sull'uso della metodologia attiva
- bibliografie, materiali e sussidi didattici

### **Millevoci e l'area dei mediatori in provincia di Trento**

Il Centro Interculturale Millevoci ha operato per la formazione per i mediatori, con l'organizzazione dei corsi :

- “Un Ponte fra le Culture” 1999/2000 - Corso base sulla mediazione interculturale nella scuola
- “Un Ponte fra le culture” 2001/02 - Corso base sulla mediazione interculturale nella scuola
- “Progettare insieme” nel 2004 - Laboratorio per insegnanti e mediatori interculturali
- “Mille\_voci nella mediazione” 2006/2007 - Corso base sulla mediazione interculturale nella scuola

E' in uso una varietà di denominazioni per la mediazione (culturale, interculturale, linguistico, linguistico-culturale), con attribuzioni di significato che variano da autore ad autore e nei vari contesti territoriali.

Dopo la scelta della denominazione “mediatore interculturale” per il 1° corso, la formula è stata mantenuta, proprio in quanto esemplificativa di una figura-ponte, fisicamente e psicologicamente fra due rive/culture e “vettore” di comunicazione e riconoscimento in termini di reciprocità.

### **La gestione delle richieste delle scuole**

Le modalità con cui le scuole avvicinano i mediatori culturali sono:

- richiesta a Millevoci che fa da ponte fra lista di mediatori con formazione e le scuole
- il rapporto economico invece è diretto fra scuola e mediatore
- La lista dei mediatori presso il Centro Millevoci non ha carattere ufficiale, non è un “albo professionale”; come l'attestato di fine corso non è un diploma, la lista indica alle scuole i nomi dei mediatori di cui Millevoci conosce la formazione.



## La lingua madre: un bene prezioso

Maria Arici

La lingua d'origine porta con sé un patrimonio cognitivo a cui va ad ancorarsi la L2, costituisce un involucro protettivo e di continuità con la propria storia, è il mezzo privilegiato per mantenere i legami affettivi e comunicare con il mondo parentale, rappresenta un elemento di autovalorizzazione e sicurezza in se stessi.

Il problema relativo alla perdita o, viceversa, al mantenimento della L1, risulta tuttavia quasi sempre ignorato dalla scuola o considerato esclusivamente in termini di ostacolo all'apprendimento della L2. Gli errori di italiano, in quest'ottica, sarebbero da attribuire all'interferenza della lingua d'origine, che dovrebbe quindi essere estirpata nel minor tempo possibile. Tale concezione si basa su un modello "idraulico" dell'apprendimento linguistico. Il cervello sarebbe come un vaso e le lingue sarebbero i liquidi in esso contenuti; se deve entrare una nuova lingua, un'altra deve per forza uscirne.

Si tratta di un'idea profondamente errata. Il cervello pare avere una capacità quasi illimitata, sicuramente molto alta, per le lingue: non è raro trovare persone che conoscono a fondo sei o sette lingue diverse, senza che nessuna di esse sia disturbata dalle altre. E' inoltre ormai dimostrato che mantenere e sviluppare una buona conoscenza della prima lingua, facilita l'apprendimento della seconda. Cummins, psicologo americano, insigne studioso di fenomeni di bilinguismo, spiega tutto ciò affermando che le competenze nella prima lingua interagiscono con quelle della seconda: si parla di *competenza linguistica globale* come grande vaso comune che viene riempito sia dalla L1 sia dalla L2 (e L3, L4,...). In particolare, le abilità avanzate sono trasferibili dalla prima alla seconda lingua: se si impara a sottolineare un testo, a riassumerlo, a ragionare astrattamente con il linguaggio, a formulare ipotesi controfattuali e così via, non si deve re-imparare tutto ciò nella seconda lingua. Quindi, se l'allievo prosegue nella L1 il proprio sviluppo linguistico-cognitivo, in seguito potrà far uso di tali risorse nella seconda lingua. Se invece questo sviluppo viene arrestato, perché la L1 viene svalutata e quindi persa o sottoutilizzata, la conseguenza sarà davvero un rallentamento, un ostacolo allo sviluppo generale, che si ripercuoterà anche sulla L2. E' in questi casi che si può parlare di *bilinguismo sottrattivo*. Ma, si noti bene, non è vero che, come nel modello "idraulico", la L1 sottrae qualcosa allo sviluppo della L2, anzi è l'esatto contrario: è la L2 che, se spodesta completamente la L1, causa il rallentamento. Quando, al contrario, accanto all'apprendimento della L2, vi è il mantenimento e lo sviluppo della L1, sia come lingua affettiva-familiare, sia come lingua di scolarità, si ha una situazione di *bilinguismo aggiuntivo progressivo* (se accanto alla L2 viene mantenuta e sviluppata la L1, ma solo come lingua affettiva-familiare, si parla invece di *bilinguismo asimmetrico*).

### La lingua madre: come valorizzarla?

L'agente principale di mantenimento della lingua materna è la famiglia: è molto più naturale parlare la L1 con i propri genitori che seguire appositi corsi. E' quindi opportuno stimolare e sostenere il mantenimento della lingua madre nel contesto familiare.

A scuola si possono poi concretizzare diverse attenzioni per contribuire a creare un ambiente multiculturale in grado di comunicare certi atteggiamenti e valori in maniera implicita ma con forza, forse più di tante lezioni teoriche sull'uguaglianza tra culture: usare avvisi, cartelli e strumenti plurilingue, elaborare unità didattiche che si propongono di sottolineare la ricchezza e la varietà delle lingue e degli alfabeti, evidenziare gli scambi e i "prestiti" tra sistemi linguistici diversi, studiare la letteratura di altri Paesi, creare in biblioteca uno

“scaffale multiculturale” con testi in lingue diverse, far intervenire in classe narratori e animatori stranieri...

La famiglia si sentirà così ulteriormente incoraggiata dalla scuola a fare ciò che normalmente desidera: insegnare la propria lingua ai figli sentendola come una risorsa, una competenza e non come un fardello negativo di cui sbarazzarsi.

Il mediatore può contribuire a realizzare quanto sopra, sostenendo l'importanza della lingua 1. Qualora una scuola o reti di scuole decidessero di attivare moduli di recupero e di sviluppo della L1, il mediatore, se ha la competenza e il profilo professionale richiesto, può essere chiamato a realizzarli come insegnante.

Il mediatore può inoltre contribuire a sensibilizzare gli insegnanti sul rischio di cadere nell'**errore** di consigliare ai genitori di parlare l'italiano in famiglia, limitando il più possibile l'uso della lingua madre → questo “suggerimento didattico di buona volontà” è profondamente errato e rischioso a vari livelli:

- a livello linguistico → molti stranieri adulti parlano un italiano con grosse fossilizzazioni, con un livello di interlingua molto iniziale, acquisito in un ambiente di lavoro frequentemente caratterizzato da semplificazioni linguistiche fatte dagli italiani stessi nei loro confronti ⇒ i figli di genitori che parlano tale italiano in famiglia rischiano di conseguenza di acquisire modalità errate e fossilizzazioni linguistiche che non fanno più parte di un discorso di interlingua e che diventano difficilissime da superare
- a livello linguistico-cognitivo → è scientificamente provato che dimenticare la L1 non facilita l'apprendimento della L2, reprimere l'uso della lingua madre non giova affatto ai tempi di apprendimento della seconda lingua ↔ al contrario, indagini condotte su bambini e ragazzi dell'immigrazione in Paesi diversi rivelano che chi mantiene e sviluppa una buona conoscenza della lingua d'origine, sia come lingua affettiva-familiare, sia come lingua di scolarità, ottiene risultati migliori anche nella seconda lingua
- a livello relazionale → la perdita della lingua madre, che è la lingua affettiva-familiare, può inibire i processi più profondi e intimi della comunicazione nella vita quotidiana → nelle situazioni in cui genitori e figli si sforzano di esprimersi solo in italiano compaiono spesso difficoltà di comunicazione che possono arrivare a provocare una barriera affettiva e, in alcuni casi, un sentimento di svalutazione dei genitori, visti come parlanti incompetenti dell'italiano, invece che come parlanti competenti di un'altra lingua
- a livello culturale → il mantenimento della L1:
  - favorisce la possibilità di interiorizzare i valori della cultura d'origine
  - consente di mantenere attivi la comunicazione ed i rapporti con la comunità d'appartenenza e il mondo parentale del luogo d'origine
  - facilita lo sviluppo di un'identità in equilibrio tra le due culture.

## L'italiano per studiare

Perché un allievo straniero possa:

- avere successo nella scuola
- sviluppare le sue abilità cognitive

deve capire e imparare la **lingua astratta e cognitivamente complessa** delle discipline.

Ciò rappresenta, nel percorso di apprendimento dell'italiano come lingua seconda, un salto qualitativo profondo, molto importante: è una parte della competenza linguistica che presenta **elevati gradi di difficoltà** e che va dunque aiutata e accompagnata. L'accesso ai testi dello studio, comprese le spiegazioni degli insegnanti, va fortemente sostenuto: è qui che si gioca spesso il successo o l'insuccesso scolastico.

L'apprendimento della lingua per studiare richiede tempi lunghi e interventi didattici mirati perché vi sono coinvolte **diverse abilità complesse**:

- ragionare di questioni astratte: non si tratta solo di insegnare a comunicare, ma anche a ragionare in L2
- parlare di fatti lontani nel tempo e nello spazio
- analizzare argomenti non legati all'esperienza diretta quotidiana
- comprendere testi che sottendono conoscenze pregresse spesso non possedute
- comprendere testi che possiedono un lessico non di base, ma specifico
- comprendere testi con una sintassi spesso complessa

Capita frequentemente di constatare che molti allievi stranieri, pur possedendo una notevole competenza nella lingua per comunicare, evidenzino però dei problemi nello studio delle discipline scolastiche: la seconda lingua, che fino a poco prima tutto sommato sembrava accessibile, diventa un 'muro linguistico', un iceberg difficilmente sormontabile.

Il rischio per gli insegnanti è quello di percepire solo la parte emergente dell'iceberg, spiegando la difficoltà scolastica in termini di cattiva volontà da parte degli allievi, mancanza di motivazione, atteggiamento negativo verso la scuola,...

Tutto ciò anche perché spesso, superata l'emergenza comunicativa, la scuola inserisce l'allievo straniero nelle attività di classe senza ulteriori supporti, ritenendo che, se c'è competenza nella lingua della comunicazione, automaticamente gli allievi debbano essere in grado di "funzionare linguisticamente bene" anche nella lingua dello studio. E' dimostrato invece che saper parlare una lingua con buona pronuncia e fluenza non significa automaticamente saperla usare come strumento cognitivo: **la conoscenza della lingua seconda d'uso quotidiano non garantisce il successo scolastico.**

Se non si interviene dunque con strategie e strumenti idonei, le conseguenze per gli allievi possono essere molteplici e gravi:

- 1) esclusione dalla maggior parte delle attività di classe, con conseguente perdita di motivazione e di autostima, senso di frustrazione e isolamento, fino alla possibile assunzione di atteggiamenti di rifiuto, chiusura, aggressività;
- 2) impossibilità di acquisire certe conoscenze e abilità che i coetanei stanno imparando e conseguente creazione di un divario di competenze che rischia di aumentare con il passare del tempo, causando ritardi scolastici difficilmente colmabili;
- 3) difficoltà a progredire ulteriormente nell'acquisizione della seconda lingua.



E' necessario quindi diffondere nella scuola una cultura dell'attenzione alle difficoltà legate alla lingua dello studio.

Ogni insegnante deve diventare **'facilitatore di lingua'**, per favorire la comprensione orale e scritta dei testi disciplinari, attraverso:

- interventi su se stesso: attenzione costante alla propria produzione linguistica
- interventi sull'ascoltatore/lettore: attività prima e durante l'ascolto o la lettura e attività per favorire lo sviluppo delle necessarie competenze lessicali, morfosintattiche e testuali
- interventi sul testo scritto: utilizzo di testi 'ad alta comprensibilità'.

### **Cosa può fare invece il mediatore?**

- Portare la propria esperienza di 'apprendente straniero' per aiutare gli insegnanti a comprendere le difficoltà degli allievi.
- Aiutare gli insegnanti a compiere un attento lavoro di verifica dei prerequisiti, dal momento che tutti gli allievi, stranieri e non, apprendono solo se il materiale che viene loro proposto è in grado di agganciarsi a qualcosa che è stato già appreso precedentemente.
- Leggere i libri di testo italiani per analizzarli dal punto di vista culturale, al fine di evidenziare gli elementi che possono creare problemi di comprensione a chi non condivide dalla nascita la cultura italiana.
- Analizzare assieme agli insegnanti i libri di testo italiani per rilevare gli elementi che sottendono forme di razzismo, intolleranza, poco rispetto per il diverso: è un'operazione non facile che richiede una grande capacità di decentrarsi.
- Facilitare la trasmissione di determinate conoscenze disciplinari di base.
- Preparare e correggere alcune prove di verifica in lingua d'origine, per ovviare al divario che spesso esiste tra abilità di comprensione e abilità di produzione: l'allievo ha compreso e acquisito determinati contenuti attraverso la lingua seconda, ma non è in grado di esprimerli in italiano.
- Fornire testi in lingua d'origine sull'argomento.
- Scrivere riassunti in lingua d'origine e tradurre le parole chiave.
- Far trovare tutte le parole che assomigliano alla lingua d'origine.

## *Parte terza: Il tirocinio*



## **Il tirocinio**

*Leila Ziglio e Adriano Tomasi*

### **Premessa**

Il tirocinio costituisce un momento fondamentale di qualsiasi percorso formativo perché rende possibile il trasferimento dei contenuti teorici nell'esperienza pratica e richiede a chi è in formazione di mettere in gioco se stesso, di attivare le proprie risorse, di accettare una guida e una supervisione del proprio lavoro e, successivamente, di essere sottoposto a valutazione.

Durante il tirocinio il mediatore sperimenta il rapporto con gli alunni stranieri e le loro famiglie, con gli insegnanti e con le altre componenti della scuola; non di rado si trova ad operare in situazioni complesse, che talvolta presentano difficoltà di relazione e/o di coordinamento tra le varie figure professionali presenti sulla scena. Nello stesso tempo prende visione e acquista familiarità con le pratiche educative e didattiche e con i contenuti proposti dalla scuola italiana, che molto spesso divergono in modo significativo da quelli che conosceva per averli sperimentati direttamente, come docente e/o come allievo, nel Paese d'origine.

Nel rapporto con differenti istituzioni scolastiche i tirocinanti hanno preso coscienza dei molteplici compiti che possono venir loro affidati, a seconda delle esigenze delle singole realtà.

Gli incontri di gruppo che hanno seguito il tirocinio hanno permesso ai mediatori di mettere in comune le esperienze, di acquisire, tramite il confronto, consapevolezza delle proprie scelte professionali e di operare una distinzione tra "incidenti di percorso", che possono nascere dalla necessità di perfezionare le proprie pratiche, piuttosto che da altre cause, quali, ad esempio, l'insufficiente conoscenza delle modalità di lavoro delle istituzioni scolastiche. Nel lavoro concreto emergono con chiarezza i punti di forza e le debolezze del singolo, anche in relazione con le peculiarità di ciascuno e con le precedenti esperienze di vita e professionali, spesso legate all'ambito pedagogico-educativo.

### **Modalità di svolgimento del tirocinio**

In questo percorso formativo l'esperienza nelle scuole è stata collocata a metà della parte corsuale e si è svolta nel periodo compreso tra l'ottobre 2006 e il gennaio 2007, sia perché questo era il periodo di massima disponibilità delle scuole, sia perché questa scelta consentiva un maggior respiro e una maggiore adattabilità ai bisogni rilevati rispetto ai tempi dei tirocinanti; infatti è impossibile far iniziare e finire contemporaneamente tutte le esperienze di pratica sul campo. Si è tenuto conto anche delle osservazioni di alcuni partecipanti ai precedenti corsi che avevano rilevato come il tirocinio svolto nella parte finale della formazione rendesse parziale la possibilità di rielaborazione dell'esperienza fatta.

La collocazione del tirocinio a metà circa dei moduli teorici ha consentito ai mediatori di partecipare in modo più consapevole e con maggiore cognizione di causa ai seminari seguenti e di utilizzarli per affinare gli strumenti e le metodologie di lavoro e di rivolgere domande chiare e mirate ai relatori in merito alle difficoltà concrete in cui si erano imbattuti. Per contro l'esperienza concreta a scuola è stata effettuata senza la piena padronanza di tutti gli strumenti teorici, una parte dei quali è stata esposta successivamente all'esperienza pratica.

Il tirocinio prevedeva un impegno di 36 ore delle quali almeno 15 con gli alunni e le rimanenti occupate in attività di progettazione, preparazione e valutazione dell'intervento stesso. Alcuni tirocinanti, per motivi legati alla frequenza e ad esigenze individuali, e in seguito ad accordi specifici con i tutor, hanno dedicato al tirocinio un maggior numero di ore.

Nel complesso, 30 mediatori hanno effettuato il tirocinio in 20 istituzioni scolastiche e formative: nelle pagine seguenti verranno forniti alcuni dati relativi allo svolgimento dell'esperienza sul campo.

Prima dell'inizio dei tirocini si è svolto un incontro congiunto tra tirocinanti, tutor e insegnanti di riferimento a scuola, con lo scopo di conoscersi reciprocamente e di intendersi sulle finalità e sulle modalità di effettuazione dell'esperienza pratica.

I due tutor del corso e l'operatore di Millevoci sono stati a disposizione dei corsisti per l'elaborazione, l'accompagnamento e la supervisione delle attività nel periodo della pratica a scuola.

Per documentare il tirocinio sia gli insegnanti di riferimento sia i mediatori hanno compilato un questionario dal quale sono state ricavate le informazioni che si riportano di seguito. Le prime ci dicono dove si è svolto e a chi è stato rivolto il tirocinio. Le successive, estrapolate dai questionari compilati dai docenti, riportano le loro osservazioni in merito al tirocinio, e mettono in evidenza chi ha stilato il progetto di tirocinio e la partecipazione o meno dei mediatori ad attività collegiali a scuola.

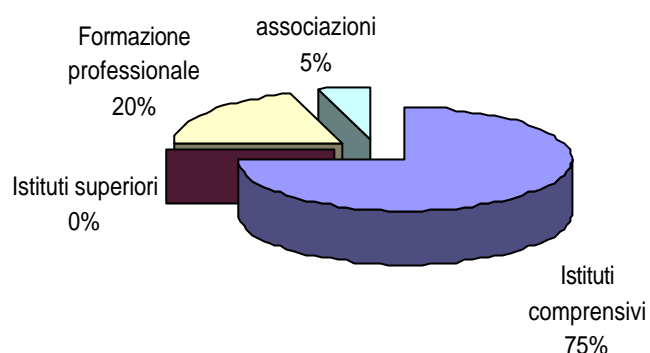
Si è ritenuto opportuno far seguire alle tabelle dei brevissimi commenti, in cui il termine "caso" indica l'attività di tirocinio di un singolo mediatore, mentre le osservazioni degli insegnanti in merito alla pratica sul campo possono riguardare più tirocinanti.

## Dati sul tirocinio dei corsisti

### Istituzioni in cui si è svolto il tirocinio

|                                 |           |
|---------------------------------|-----------|
| <b>totale</b>                   | <b>20</b> |
| <b>Istituti comprensivi</b>     | <b>15</b> |
| <b>Istituti superiori</b>       | <b>0</b>  |
| <b>Formazione professionale</b> | <b>4</b>  |
| <b>altri - Atas Cultura</b>     | <b>1</b>  |

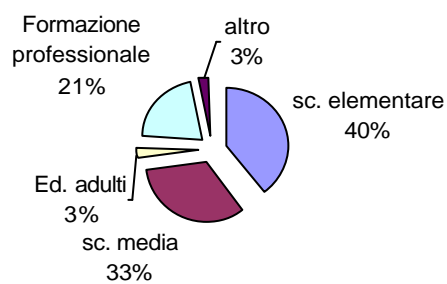
## tirocinio in 20 istituzioni



## Numero di interventi per tipo di istituzione

|                                 |           |
|---------------------------------|-----------|
| <b>Scuola elementare</b>        | <b>13</b> |
| <b>Scuola media</b>             | <b>11</b> |
| <b>Educazione degli adulti</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Formazione professionale</b> | <b>7</b>  |
| <b>Altro</b>                    | <b>1</b>  |

## numero di interventi per tipo di istituzione



Le esperienze di tirocinio sono state in totale 33 poiché 3 corsisti hanno lavorato in 2 sedi diverse. La documentazione è relativa però a 29 interventi, in quanto per 4 tirocini le scuole non hanno inviato nessun riscontro, nonostante le reiterate richieste da parte dei tutor del corso.

Gli istituti comprensivi hanno costituito l'ambito privilegiato dei tirocini (15 istituzioni su 20).

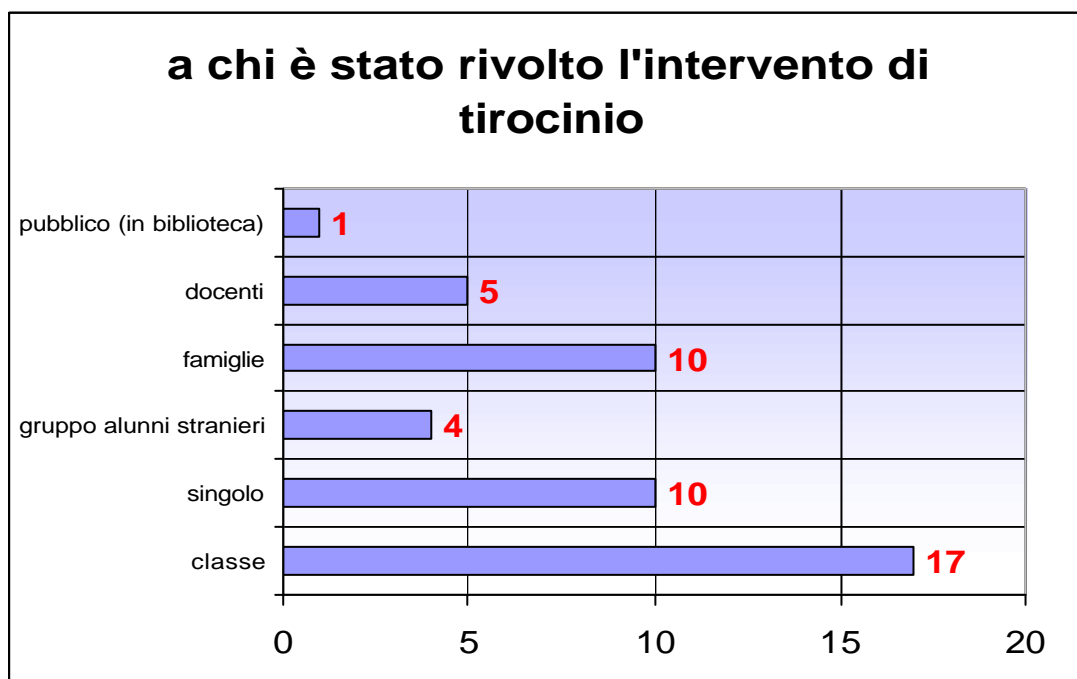
Tra le ragioni, il numero più elevato di studenti stranieri che suscita un certo interesse per la tematica della mediazione e una maggiore disponibilità a far "sconvolgere" la propria routine didattica dalla presenza del mediatore in classe. Si registra un numero di interventi quasi uguale fra elementari e medie.

Per la prima volta è stata chiesta ed ottenuta la disponibilità dei centri di formazione professionale, che negli ultimi anni hanno visto un incremento cospicuo dei frequentanti stranieri, di un centro di educazione per gli adulti e anche di un'associazione onlus che lavora con le scuole ma sul territorio.

Si ritiene significativa la mancanza di disponibilità delle scuole secondarie superiori che non hanno accolto la possibilità di avvalersi dell'operato di tirocinanti.

### A chi è stato rivolto il tirocinio

|   |    |
|---|----|
| classe  | 17 |
| singolo   | 10 |
| gruppo di alunni stranieri                            | 4  |
| famiglie  | 10 |
| docenti   | 5  |
| letture presso la biblioteca aperte anche al pubblico | 1  |



Parecchi mediatori hanno operato su più fronti. Nella maggior parte dei casi (17 su 29) il tirocinio ha coinvolto l'intera classe, anche se non sono mancati momenti specifici con il singolo alunno. In 10 casi i destinatari degli interventi sono stati singoli alunni, con attività

relative all'accoglienza e al primo approccio con la lingua italiana. In 10 casi il mediatore ha svolto un lavoro di facilitazione con la famiglia nell'ottica di migliorare le relazioni tra scuola e famiglia, di avere maggiori informazioni sugli alunni e di fornire elementi di conoscenza sull'organizzazione della scuola italiana. In 5 casi, grazie alla sensibilità degli insegnanti referenti, i mediatori hanno potuto confrontarsi anche con i docenti fornendo loro informazioni sull'organizzazione scolastica, sulla lingua e sui paesi di origine. Spesso i mediatori hanno lavorato nel corso dello stesso intervento con figure diverse (alunni, genitori, docenti).

### Chi ha steso il progetto

|   |                                    |        |
|---|------------------------------------|--------|
| il tirocinante e l'insegnante di riferimento                                    | med. + tutor                       | 3      |
| l'insegnante di riferimento da solo   | tutor                              | 5      |
| il tirocinante e insegnanti di classe   | med. + doc. classe                 | 1<br>1 |
| il tirocinante, l'insegnante di riferimento insegnanti o coordinatore di classe | med. + tutor + docente classe      | 4      |
| l'insegnante di riferimento con la commissione interculturale                   | tutor + commissione Interculturale | 1      |
| la commissione interculturale   | comm. Interculturale               | 2      |
| non è stato steso un progetto vero e proprio                                    | nessun progetto                    | 1      |
| il tirocinante e una bibliotecaria  | med. + bibliotecaria               | 1      |
| il tirocinante  | mediatore                          | 1      |



Dalla tabella risulta che:

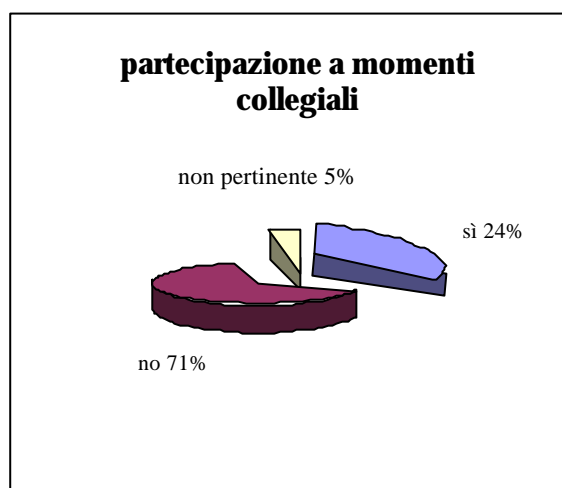
- in 8 casi il mediatore non ha partecipato alla stesura del progetto
- in 1 caso non è stato stilato alcun progetto
- in 1 caso il progetto è stato steso solo dal mediatore
- in 19 casi c'è stata una progettazione comune con i docenti sia di riferimento sia delle classi interessate.



In circa 2/3 dei casi c'è il coinvolgimento dei mediatori e un lavoro comune con gli insegnanti nella progettazione degli interventi. Se ne deduce una tendenza positiva verso un lavoro di team, purtroppo non sempre attivato, come posto in evidenza dai 9 casi in cui i mediatori non hanno avuto alcuna voce in capitolo. Se è vero che in un tirocinio di questo genere l'insegnante esercita un ruolo di orientamento e di guida che rende comprensibile la stesura autonoma del progetto, tuttavia coprogettare insieme al mediatore significa fargli acquisire un importante strumento di lavoro per la sua futura attività.

### Partecipazione dei tirocinanti a momenti collegiali nelle scuole di tirocinio

|  |    |
|--|----|
| si                                       | 9  |
| si                                       | 19 |
| Non pertinente - progetto con biblioteca | 1  |



| ambiti di partecipazione                      |   |
|---|---|
| programmazione di area disciplinare           | 4 |
| consiglio di classe                           | 1 |
| programmazione di classe o di team            | 1 |
| programmazione della commissione intercultura | 2 |
| collegio docenti                              | 1 |

La tabella chiarisce che nella maggior parte dei casi i mediatori non vengono coinvolti in attività collegiali. Questo significa che:

- Non partecipano alla programmazione didattica
- Non a tutti gli insegnanti è chiaro quale sia il ruolo del mediatore in classe, che non si limita alla traduzione o all'interpretariato, ma consiste in un ruolo attivo nelle dinamiche relazionali, in collaborazione con i docenti.

Di fatto essi vengono spesso utilizzati nelle scuole come figure separate, senza collegamento con la didattica curricolare e questa modalità di lavoro non favorisce un'accoglienza condivisa da parte di tutta l'istituzione scolastica.

## Osservazioni dei docenti di riferimento sul tirocinio

|  |           |
|--|-----------|
| niente da segnalare  | <b>10</b> |
| il tirocinio è stato troppo breve  | <b>5</b>  |
| il mediatore ha dimostrato autonomia, capacità organizzative e di realizzazione del lavoro | <b>1</b>  |
| il tirocinio ha favorito l'incontro fra ragazzi di provenienza diversa                     | <b>10</b> |
| manca di puntualità da parte del mediatore   | <b>1</b>  |
| nel tirocinio c'è stato disorientamento del mediatore di fronte all'irruenza degli alunni  | <b>1</b>  |
| servono tempi lunghi per raggiungere obiettivi interculturali                              | <b>1</b>  |

Niente da segnalare può voler dire che tutto è andato bene o che l'insegnante referente non ha rilevato nulla che fosse degno di nota. Le altre osservazioni sono piuttosto generali e di buon senso e globalmente esprimono un giudizio positivo, a parte due casi in cui vengono segnalate delle difficoltà attribuibili al mediatore.



## **La parola ai corsisti**

### **Osservazioni e riflessioni in libertà tratte dalle schede di documentazione del tirocinio**

Ogni mediatore, al termine del periodo di tirocinio ha compilato una scheda di documentazione, che prevedeva, in chiusura, un breve commento aperto su aspetti positivi, difficoltà, o altre tematiche a scelta.

Le osservazioni sono di vario genere; alcune parlano del rapporto, a volte felice a volte meno, tra i mediatori e la scuola trentina, altre contengono valutazioni di carattere professionale, altre ancora esprimono il coinvolgimento emotivo che spesso caratterizza queste esperienze.

Ogni riflessione è frutto della specificità delle esperienze di tirocinio; ogni mediatore parla della propria pratica a scuola da un punto di vista personale.

I pensieri sono stati scelti e raggruppati in tre aree a seconda del contenuto, ma alcune osservazioni esprimono valutazioni soggettive talvolta generalizzabili.

#### **La mediazione/i mediatori e le figure della scuola**

- L'aspetto che mi ha fatto riflettere del tirocinio è che gli insegnanti italiani valutano positivamente la mediazione interculturale.
- E' stata un'esperienza molto positiva sia per me sia per la scuola. Ho potuto conoscere la mentalità dei ragazzi italiani.
- Alcuni docenti non hanno alcuna idea di cosa sia la mediazione culturale, per cui bisognerebbe presentare alle scuole questa figura professionale e i suoi compiti.
- Durante il tirocinio nella scuola media, ho incontrato persone molto interessate, alcune incuriosite e altre che hanno rifiutato il nostro intervento e su questo si dovrebbe riflettere.
- Tutto è andato bene, la collaborazione del tutor, la disponibilità di tutti gli insegnanti e della scuola elementare dove ho lavorato, l'interesse di tutti i bambini; l'unico aspetto negativo è stato che alcuni genitori italiani erano contrari al lavoro di gruppo di tutti gli alunni della classe durante la fase di preparazione delle attività.
- Il tirocinio mi ha dato la possibilità di conoscere meglio l'ambiente scolastico italiano, che è abbastanza diverso da quello del mio paese d'origine.
- Da alcuni insegnanti della formazione professionale il mio lavoro è stato considerato una perdita di tempo. Penso che una parte del disagio di questi alunni sia dovuto al fatto che una parte degli insegnanti non vedono le difficoltà effettive di questi ragazzi.
- Ho apprezzato il fatto che tutto il centro di formazione professionale, compreso il dirigente, ha un approccio molto positivo rispetto all'accoglienza dei ragazzi stranieri, che si traduce in percorsi individualizzati che mirano a prevenire insuccessi e abbandoni scolastici e che tengono sempre presente la continuità didattica e formativa e l'orientamento professionale.

- C'è stato un buon interesse da parte delle maestre presenti in classe che hanno fatto varie domande, ma che non hanno compreso appieno il compito del mediatore perché mi hanno richiesto l'insegnamento dell'italiano L2.
- C'è stato un grande divario tra l'accoglienza e l'attenzione da parte dell'insegnante di riferimento e invece l'atteggiamento degli altri insegnanti del centro di formazione professionale, per cui ero praticamente trasparente.

### **Riflessioni di carattere professionale**

- Ciò che ho apprezzato ma che mi ha anche sorpreso di più è che il dirigente mi ha chiesto un incontro in cui personalmente ha discusso delle possibili vie d'uscita per gli studenti maggiormente in difficoltà.
- Ho capito che il mediatore è una figura necessaria non solo nella fase d'inserimento degli alunni stranieri ma anche più avanti perché le difficoltà dell'inserimento non si esauriscono in pochi mesi.
- Ho capito che la mediazione non può essere ridotta a una singola figura, essa prevede tutta la professionalità pedagogica di chi fa scuola, perché mediare richiede una riflessione continua sul proprio modo di concepire il senso di quello che si vuol fare e si sta facendo.
- Ho cercato di raccontare un paese straniero da un punto di vista diverso da quello dei ragazzi e questo lavoro, che ha rilevato somiglianze e differenze, li ha aiutati a riscoprire la propria identità e ha permesso loro di acquisire la consapevolezza che esistono sempre punti di vista diversi nella dimensione personale, in quella emotiva e in quella sociale.
- Talvolta quelli che sono gli obiettivi primari della mediazione (ad esempio, facilitare la comunicazione e la relazione del bambino con gli altri) devono passare in secondo piano perché le vere esigenze del bambino sono altre: nel mio caso la stanchezza del bambino, probabilmente dovuta allo stress per il grande numero di novità che doveva affrontare, mi ha fatto rallentare il lavoro e porre l'accento sul gioco nella sua lingua madre per fargli affrontare il cambiamento in modo meno traumatico e per consentire una maggiore concentrazione nelle attività scolastiche che avevano luogo dopo il mio intervento.
- La mia presenza in una scuola media è servita a spiegare alla famiglia il rapporto stretto che la scuola italiana mantiene con i genitori, ha permesso alla scuola di acquisire informazioni relative al disagio che l'inserimento nella nuova realtà provoca al ragazzo e alla famiglia e l'accompagnamento dei genitori nelle udienze ha fatto venire a galla ansie e timori rispetto al percorso scolastico dei figli.
- Durante il tirocinio ho avuto possibilità di assistere all'intervento di un mediatore esperto e questo mi è stato di grande aiuto.

## **Il tirocinio come esperienza personale e le sue dinamiche relazionali ed emotive**

- Un ragazzino ha fatto un disegno e ha scritto sotto “Ti vogliamo bene, vieni a trovarci di nuovo” e questo mi è piaciuto tanto.
- All’inizio del tirocinio avevo paura del giudizio degli insegnanti, ma poi ero consapevole e sicuro di ciò che stavo facendo e tutto è andato bene.
- Il tirocinio mi ha dato l’opportunità di sperimentarmi come mediatrice interculturale.
- Poter raccontare il proprio vissuto a persone che ci ascoltano e che poi si confrontano con noi è sempre un’esperienza gratificante e positiva.
- Sono rimasta stupita, in alcune classi in cui ho portato il mio percorso biografico e un percorso interculturale, dall’indifferenza di alcuni insegnanti, dalla loro freddezza e mancanza di partecipazione.
- E’ stato un momento di emozione e trasparenza, due civiltà si sono incontrate nel rispetto reciproco e nell’amicizia.

## **I corsisti si autovalutano**

### **Pensieri dalle schede di valutazione finale del corso**

All'interno del questionario di valutazione del percorso complessivo, compilato dai mediatori nell'ultimo incontro del corso, era stata introdotta anche una scheda di autovalutazione, in cui si chiedeva ai frequentanti quali contributi avessero ricevuto sul piano personale, su quello professionale e se, in seguito alla formazione, avessero riscontrato qualche mutamento nei propri atteggiamenti. Da questi documenti sono state selezionate le frasi che sembravano significative e idonee a testimoniare della rielaborazione avvenuta durante il percorso formativo.

Nella consapevolezza che l'attribuzione rappresenta una scelta discrezionale, è stato deciso di suddividere le riflessioni in tre aree diverse, inerenti il percorso professionale, quello personale e la relazione.

#### **Percorso professionale**

- Ho scoperto un nuovo modo di lavorare e di comunicare tra scuola e famiglia.
- E' dal confronto che nasce la diversità di pensiero.
- Il corso ha cambiato la mia visione del mediatore interculturale e del suo ruolo e mi ha aiutato per la mia formazione personale.
- Da oggi in poi cercherò di costruire un mondo nuovo, pieno di tante culture e tradizioni diverse.
- Il corso è stata un'esperienza di vita, oltre che di conoscenza, perché ho conosciuto il mondo degli immigrati in Trentino e anche la società trentina e ho capito meglio l'importanza della risorsa umana e l'urgenza della mediazione culturale e interculturale.
- E' cambiata la mia idea di integrazione, che non vuol dire essere uguali agli italiani ma trovare una nuova identità, "la terza identità".
- Ho avuto tante informazioni e nuovi spunti e ho capito il punto di vista italiano nei confronti dell'immigrazione.
- Nuove idee, nuova professionalità, nuovi amici, tante esperienze, più responsabilità verso la società e una speranza per il futuro.
- Ho assunto maggiore coscienza e responsabilità rispetto alla immigrazione.
- Ho capito che la pratica della mediazione è molto importante per la società italiana.
- Porto via un'esperienza di lavoro di gruppo e di confronto che mi hanno dato nuovi strumenti e modalità di lavoro, ma che soprattutto mi hanno insegnato il rispetto per l'altro.

#### **Percorso personale**

- Il corso mi ha fatto riflettere sulla mia identità e cultura e sul mio percorso personale, oltre che su quello degli altri.
- Sono diventata più tollerante.
- Ho acquisito maggiore fiducia in me stesso anche perché ho trovato la chiave giusta per accettare la mia cultura, che prima non accettavo, e per valorizzarla e quindi oggi posso spiegare agli altri chi sono, nel bene e nel male.

- Riesco ad ascoltare di più il punto di vista dell'altro e giudico di meno; ho imparato a contare fino a cinque prima di parlare e riesco a cogliere maggiormente l'interiorità di una persona rispetto all'esteriorità.
- Ho imparato che devo decostruire significati, pregiudizi, convinzioni.
- Ho imparato una cosa bella: non generalizzare e liberarsi dei pregiudizi.
- E' molto migliorata la mia conoscenza dell'italiano e anche la mia autostima.
- Ho acquisito una visione diversa delle altre realtà culturali e mi atteggiò in modo diverso verso l'ascolto e la comprensione degli altri.
- Ho iniziato ad esaminare e a considerare i problemi dei ragazzi stranieri con un occhio diverso.

### **La relazione**

- Ho imparato a relazionarmi con gli altri.
- Relazioni umane, tanti nuovi amici da tutto il mondo, con tante culture e tanti stili di vita diversi.
- Mi sono arricchito sul piano umano grazie alle diverse appartenenze dei compagni di corso e il confronto con loro mi ha fatto cambiare alcune idee che avevo.
- Ho imparato ad ascoltare gli altri e ad essere più flessibile rispetto a idee diverse dalla mie.
- Ho notato che il corso mi ha fatto diventare più aperta nei confronti degli altri e soprattutto verso le realtà culturali che ho conosciuto durante il corso, ed è stato anche un modo per fare nuove amicizie.
- Durante il corso ho fatto tante amicizie e ho comunicato molto con i compagni.

## Qualche nota a conclusione del corso

*Leila Ziglio e Jean Pierre Piessou*

Sia dall'andamento dell' incontro finale di valutazione (che prevedeva la compilazione di un questionario, un lavoro in piccolo gruppo e un dibattito in plenaria), sia dalla tabulazione dei questionari raccolti emerge una valutazione positiva del percorso formativo da parte dei corsisti. In particolare i mediatori hanno apprezzato le modalità di conduzione, il clima di gruppo, i lavori di gruppo, i contenuti teorici e gli strumenti attivi e interattivi utilizzati durante la formazione.

Secondo i tutor, il gruppo, nel suo complesso, ha seguito il percorso formativo con attenzione e partecipazione ed è stato arricchito dai diversi stili individuali di apprendimento. Si è creato un buon clima, facilitato dalla decisione di condividere i pasti e di festeggiare assieme i compleanni dei corsisti. Questo ha favorito una comunicazione spontanea e serrata tra i partecipanti, che ha avuto come esito un basso livello di conflittualità all'interno del gruppo, risultato non sempre scontato nei gruppi con appartenenze nazionali multiple. Si ricorda che i frequentanti provenivano da sedici Stati.

L'ipotesi formativa centrata sul gruppo di apprendimento come laboratorio interculturale ha permesso ai corsisti di esprimersi e di confrontare il proprio punto di vista con quello altrui, soprattutto nel lavoro di gruppo e nel dibattito assembleare.

Le conoscenze teoriche e tecniche presentate dai relatori esterni nei loro interventi hanno permesso ai corsisti di analizzare la tematica della mediazione scolastica da più punti di vista e in modo trasversale.

I tutor valutano quindi positivamente sia lo scambio intercorso tra i partecipanti, sia il livello di dibattito che il gruppo ha espresso e che è divenuto più complesso e articolato man mano che il corso procedeva, sia le esperienze di tirocinio, che hanno portato una maggiore consapevolezza tra i corsisti rispetto al ruolo della mediazione nella scuola.

Proprio dalle esperienze di pratica sul campo è scaturita una riflessione complessiva che, al di là dello specifico percorso di formazione, ha messo in luce come la mediazione acquisti un senso compiuto se viene inserita in un contesto scolastico pensato per esserne la cornice di riferimento.

Quando la scuola è strutturata come un laboratorio permanente in cui l' educazione interculturale ha un impianto stabile e non è limitata a interventi sporadici, allora la mediazione interculturale diventa un compito di tutta l'istituzione e i primi mediatori sono proprio gli insegnanti. In questo caso l'intervento di mediazione, che ha sempre dei limiti cogenti per quanto riguarda il numero di ore di attività, può dispiegare ugualmente e pienamente i suoi effetti perché verrà introdotto e preparato e successivamente ripreso dagli insegnanti di classe con attività didattiche specifiche, concordate ovviamente con il/la mediatore/trice che lo ha effettuato.

Alla scuola compete la responsabilità di definire i bisogni didattici ed educativi in base ai quali il progetto di mediazione verrà pensato e redatto, di curarne la gestione organizzativa e la valutazione, aspetti che idealmente vanno sempre condivisi con il mediatore, che non può portarne la responsabilità da solo, poiché il progetto educativo fa capo all'istituzione scolastica e, in modo specifico, al collegio docenti e ai consigli di classe.

La mediazione interculturale può avere obiettivi molto diversi, dato che è legata alle caratteristiche che assumono i flussi migratori, e in primo luogo alla loro stabilizzazione, e, in particolare, ai bisogni concreti che ne emergono nei casi specifici.

Inoltre, l'azione di mediazione spesso rileva bisogni non espressi o bisogni che, in teoria, dovrebbero essere presi in carico da più figure professionali. La mediazione interculturale è



infatti un campo contiguo a molti altri, che vanno dalle tematiche della linguistica, all'antropologia, alla psicologia, ecc.

Come è emerso chiaramente da alcune esperienze di tirocinio, il mediatore viene spesso pensato e richiesto come "tecnico" (nel caso, ad esempio, in cui l'alunno non sia in grado di capire ciò che viene spiegato a scuola), ma spesso non è questo il suo compito essenziale, quanto quello di testimoniare, con la propria presenza e competenze, la possibilità e i vantaggi dell'integrazione, di sostenere l'autostima di un allievo di origine straniera e di accompagnarlo nei momenti di transizione e di difficoltà, che non si limitano all'accoglienza, come talvolta si ritiene, ma ne includono degli altri.

In realtà, il bisogno del mediatore o di una figura di mediazione può prescindere completamente dalla conoscenza o meno della lingua italiana.

Si potrebbe pensare di utilizzare gli strumenti della mediazione per lavorare sulle difficoltà latenti dell'utenza straniera, in particolare in alcuni momenti, ad esempio nel passaggio dalle scuole secondarie di primo grado a quelle di secondo grado, nell'orientamento e nella scelta di una scuola idonea e durante la frequenza del primo anno delle scuole superiori, tutti momenti a rischio che fanno registrare un alto tasso di abbandoni, come è documentato da tutti i dati rilevati e resi pubblici da alcuni anni a questa parte dal Ministero della Pubblica Istruzione e dall'Istat.

In alcune scuole di Verona con una percentuale rilevante di frequentanti stranieri sono stati attivati degli sportelli per il dialogo con i genitori in cui è prevista, su richiesta, la presenza di un mediatore; forse si potrebbe ipotizzare la presenza di questa figura professionale anche negli sportelli che vengono aperti per i ragazzi nelle scuole medie e in quelle superiori. Quindi non servizi separati, ma figure professionali specifiche e disponibili, su domanda, sia per le famiglie, sia per gli studenti immigrati.

Un ulteriore strumento consiste nel dotare le biblioteche scolastiche di uno scaffale interculturale, che può essere gestito in collaborazione dagli insegnanti di classe e/ o di riferimento per l'intercultura e dai mediatori.

Le istituzioni educative e formative italiane scontano, rispetto a quelle di altri Paesi europei di vecchia immigrazione, l'inesistente presenza, al loro interno, di insegnanti e/o di operatori di origine straniera, che potrebbero rappresentare figure istituzionali di riferimento per ragazzini/e di seconda generazione e/o ricongiunti, ruolo che al momento viene lasciato ai mediatori, anzi soprattutto alle mediatrici, vista la preponderanza di genere all'interno della categoria, o a qualche insegnante di buona volontà.

Esistono nelle scuole parecchie situazioni concrete che trarrebbero giovamento dall'intervento dei mediatori stranieri, cioè di persone che abbiano elaborato il proprio percorso di migrazione, che potrebbero affiancare gli insegnanti e i dirigenti qualora se ne ravvisi il bisogno.

Nei momenti in cui il ritmo di crescita degli inserimenti sia consistente, come accade da alcuni anni nella scuola italiana, molte sono le richieste di mediazione in cui è opportuno comporre abitudini culturali diverse: ad esempio, la partecipazione dei genitori alla vita scolastica e la loro conoscenza dell'organizzazione scolastica italiana non è per nulla scontata per le famiglie straniere e molto spesso questo fatto dà luogo ad equivoci con i docenti. Oltre a questo aspetto, si possono ravvisare delle richieste di adattamento e di individualizzazione dei percorsi educativi, previste dalla normativa vigente, che possono riguardare la frequenza alle ore di educazione artistica, di educazione musicale e di educazione fisica (con i noti problemi che riguardano gli spogliatoi delle palestre o l'accesso alle piscine). Finora la mensa scolastica è sicuramente il settore in cui si è fatto di più nel campo della mediazione di stili alimentari diverse.

Raramente i mediatori vengono consultati per queste ed altre questioni, in cui la decisione spetta al dirigente scolastico e/o ai docenti interessati, che sono chiamati in prima persona a un ruolo di mediazione, ma che potrebbero trarre giovamento dalla consulenza di un

mediatore/trice, almeno finché non si arrivi a dei protocolli o quanto meno a una certa standardizzazione di queste pratiche (anche se non è auspicabile determinare delle regole in modo rigido perché ogni caso risulta diverso dagli altri).

Se si vuole che l'educazione interculturale diventi un'opportunità autentica nelle scuole non si può prescindere dalla presenza di una figura di mediatore/trice formata e professionalizzata e in grado di assumere le responsabilità inerenti le proprie attività educative.

In qualche modo la presenza del mediatore a scuola è la conseguenza visibile della composizione multiculturale delle società attuali e vuol dare testimonianza non solo di una scelta politica ed educativa in favore dell'integrazione degli alunni stranieri compiuta a livello nazionale dal Ministero fin dal 1990 e ribadita recentemente, ma anche della possibilità di coprogettazione di un futuro che si può creare solo in modo condiviso.

Questo è un discorso che trascende l'ambito scolastico e che dovrebbe avere per protagonisti tutti i cittadini stranieri, ma le cui basi possono essere poste solo nella scuola, sia perché la scuola è uno dei settori trainanti dell'integrazione, dato che il suo compito specifico sta proprio nell'educazione dei minori italiani e stranieri a una convivenza democratica e costruttiva, sia perché la scuola è uno degli attori principali che può innescare il difficile processo di partecipazione corresponsabile nella definizione di regole e modalità di convivenza condivise.

Ritornando alla formazione, sembra importante, per quanto riguarda il futuro, proporre momenti ricorrenti di formazione che includano tutti i mediatori scolastici, anche coloro che sono già formati, per permettere l'aggiornamento professionale su tematiche specifiche (ad esempio, la normativa) e per creare un ambito di riflessione e di studio in merito ai casi concreti che si possono presentare e alle dinamiche via via emergenti nelle istituzioni scolastiche.

Alcuni incontri, programmati all'inizio, a metà e/o alla fine dell'anno scolastico, consentirebbero una formazione "snella" e legata ai tempi della scuola, un aggiornamento costante rispetto al cambiamento della società e delle istituzioni scolastiche e un confronto diretto tra i mediatori impegnati sul campo. I referenti per l'intercultura delle scuole, che fanno riferimento al centro Millevoci, potrebbero essere coinvolti, unitamente ai mediatori, in alcuni di questi momenti per una riflessione comune.



## Alcuni riferimenti bibliografici

- Claude Lévi Strauss, *Razza e storia e altri studi di antropologia*, ed. Einaudi, Torino, 1967
- Julia Kristeva, *Stranieri a se stessi*, ed. Feltrinelli, Milano, 1990
- Jean-Marc Ela, *La mia fede di africano*, ed. Emi, Bologna, 1991
- Nelson Mandela, *Il lungo cammino verso la libertà*, ed. Feltrinelli, Roma, 1994
- Alexander Langer, *La scelta della convivenza*, ed. e/o Roma, 1995
- Marta Castiglioni, *La mediazione linguistico-culturale*, ed. Angeli, Milano, 1997
- Bruno M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, ed. Il Mulino, Bologna, 1997
- Massimiliano Tarozzi, *La mediazione educativa*, ed. Clueb, Bologna, 1998
- Christoph Besemer, *Gestione dei conflitti e mediazione*, ed. Ega, Torino, 1999
- Paolo E. Balboni (a cura di), *ALIAS – Approccio Lingua Italiana Allievi Stranieri*, ed. Theorema, Torino, 2000
- Gianni Vattimo, *La società trasparente*, ed. Garzanti, Milano, 2000
- Marc Augé, *Il dio oggetto*, ed. Meltemi, Roma, 2002
- Anna Belpiede (a cura di), *Mediazione culturale*, ed. Utet, Torino, 2002
- Giovanna Ceccatelli Gurrieri, *Mediare culture*, ed. Carocci, 2003
- Enrico Fravega e Luca Queirolo Palmas (a cura di), *Classi meticce*, Carocci, Roma, 2003
- Marianella Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, ed. Bruno Mondadori, Milano, 2003
- Anna Aluffi Pentini (a cura di), *La mediazione interculturale*, ed. Angeli, Milano, 2004
- Enzo Pace, *L'Islam in Europa: modelli d'integrazione*, ed. Carocci, Roma, 2004
- Maria Arici, Serena Cristofori, Paola Maniotti, *Apprendere ed insegnare la lingua per comunicare. Apprendere ed insegnare la lingua per studiare*, ed. Iprase, Trento, 2006
- Amartya Sen, *Identità e violenza*, ed. Laterza, Roma, 2006
- Collana Quaderni dell'intercultura: n. 30 quaderni, ed. Emi, Bologna, 1997 / 2006, di cui si segnalano in particolare:
  - Graziella Favaro, *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*
  - Alessandra Pittaro, *Didattica interculturale della geografia*
  - Anke Miltenburg, Alessio Surian, *Apprendimento e competenze interculturali*
  - Antonio Nanni, Claudio Economi, *Didattica interculturale della storia*
  - Antonio Nanni, Sergio Abbruciati, *Il mio zaino interculturale*
  - Alessio Surian, *Educazione interculturale in Europa*
- Paolo E. Balboni, *La comunicazione interculturale*, ed. Marsilio, Venezia, 2007



## Filmografia

*Adriano Tomasi e Leila Ziglio*

**La noire de...** – regia di Ousmane Sembene - 1966

La noire de... è anche il primo lungometraggio nero-africano del continente

**My beautiful laundrette** - regia di Stephen Frears - Gran Bretagna -1985 – 98’

Nella comunità pakistana di Londra, l'anziana madre di Omar raccomanda al più fortunato suo fratello Nasser l'unico figlio Omar. Lo zio lo assume come lavamacchine, poi, convinto dalle attitudini del nipote, lo prende a ben volere: il giovanotto è pieno di idee, propone di assumere lui la gestione di una vecchia lavanderia del congiunto, riammoderna locali e macchinari e comincia ad andar benino. Gli è socio in affari Johnny, un compagno di infanzia che è un gay come lui e che per lui e quel lavoro smette di fare il balordo da suburbio in una combriccola di teppistelli e picchiatori. Alla fine la gestione ha successo: il denaro per l'avviamento viene restituito, il padre di Omar sarà un po' deluso (sognava per il ragazzo impegni culturalmente più rilevanti) e i teppistelli saranno sconfitti in uno scontro.

**Bashù - Il piccolo straniero** - regia di Bahram Beizai - Iran – 1989 - 120’

Durante un furioso bombardamento aereo della guerra Iraq-Iran, il piccolo Bashù si ritrova orfano e in fuga. Salito su di un camion finisce in una lontana campagna del Nord Iraniano, dove lo accoglie e sfama Naïi, una giovane donna che si occupa del proprio pezzo di terra e di due bambini, essendo il marito partito per andare altrove in cerca di lavoro. Il ragazzino è ancora terrorizzato e traumatizzato, soprattutto per il ricordo e la visione della madre arsa viva; egli non parla (la donna lo crede muto), i vicini lo considerano troppo scuro di pelle per essere buono e criticano Naïi che si è messa in testa di sfamare e tenere in casa quello sconosciuto randagio, che non può che portare guai. Ma Naïi è una donna fiera, forte e generosa e poi, poco a poco, il piccolo ospite si fa meno selvatico e comincia ad aiutarla in cascina, sul campo ed al mercato. Lei accenna al ragazzo nelle lettere che fa scrivere al marito; lo assiste quando un giorno sta male; lo ripesca nel fiume una volta che è fuggito e vi è caduto dentro e gli compra al mercato una bella camicia nuova. Ormai il ruvido Bashù si è ammansito e ha perfino fatto pace con i suoi coetanei, figli dei vicini, che lo avevano accolto con mille sberleffi. Ora per la donna, Bashù è come un figlio e lo capisce il marito che torna a casa, dopo tentativi falliti e con un braccio in meno per un incidente sul lavoro. Si ritrovano così in cinque e per sopravvivere ci sarà da sgobbare: tutto fa pensare che ce la faranno.

**Yaaba** – regia di Idrissa Ouedraogo - Burkina Faso, Francia, Svizzera - 1989 - 90’

Un film africano realizzato con il contributo artistico di maestranze europee (musica, fotografia, montaggio), al di fuori però di ogni logica colonialista. Yaaba è il racconto, ambientato in un villaggio africano, dell'amicizia di due ragazzini per una vecchia emarginata dalla comunità e considerata una sorta di strega.

**Un'anima divisa in due** - regia di Silvio Soldini – Italia - 1993 – 122’

Un amore impossibile tra un milanese e una rom. Un film che racconta l'incontro con la diversità attraverso una storia d'amore ricca di spunti significativi. Con L'assedio di Bertolucci e L'albero dei destini sospesi di Benhadij è uno dei film che usa la love story per raccontare la crisi e la volontà di conservazione di un mondo e di un ordine

**Le cri du coeur** - regia di Idrissa Ouédraogo - Francia-Burkina Faso – 1994 – 86’

La storia di un'emigrazione vista con gli occhi di un bambino che non riesce ad adattarsi al nuovo mondo. Tra i più significativi esempi di visualizzazione del disagio infantile e interessante sguardo sulla Francia di un regista africano (Burkina Faso). Un film "ibrido" in cui convivono due anime e due sguardi.

**Keita. L'eredità del griot** - regia di Dani Kouyaté - Burkina Faso - 1994

L'eredità del griot, ovvero l'importanza della tradizione orale per la trasmissione della cultura e della storia dei popoli africani. Il griot, depositario di questo immenso potere è rappresentato nel film dall'anziano Djeliba, che lascia un giorno il villaggio per recarsi in città ad iniziare il giovane Mabo alla conoscenza di sé attraverso la storia dei suoi antenati. I racconti di Djeliba sono avvincenti e carichi di magia al punto che Mabo comincia a trascurare la scuola.

**La promesse** - regia di Jean Dardenne - Belgio - 1996

A Liegi, nel Sud povero del Belgio, Igor (J. Renier), giovane meccanico, aiuta il padre Roger (O. Gourmet) nei traffici illegali di manodopera di immigrati clandestini finché la caduta da un'impalcatura del tunisino Hamidou (R. Ouedraogo), lasciato morire dal padre per evitare grane con la legge, gli fa acquisire coscienza di quel che è e di quel che fa.

**Terra di mezzo** - regia di M.Garrone - Italia - 1996 - 78'

Tre piccoli film a tema: l'immigrazione in Italia. Nel primo, Silhouette, il regista documenta la vita di alcune prostitute nigeriane a Roma; nel secondo, Euglen & Gertian, segue le vicende di due ragazzi albanesi a contatto con il lavoro nero; nell'ultimo, Self-service, esplora i ricordi di un immigrato egiziano che lavora di notte in un distributore di benzina.

**Central do Brasil** - regia di Walter Salles - Brasile - 1998 - 106'

Dora scrive lettere per conto degli analfabeti alla stazione centrale di Rio e spesso non le invia per cinismo. Incontra Josuè, rimasto orfano di madre e intenzionato a trovare il padre e decide di accompagnarlo nel suo viaggio, recuperando l'umanità perduta. Un'allegoria sulle condizioni del Brasile raccontata attraverso lo sguardo in movimento del road movie.

**Kiriku e la strega Karabà** - regia di Michel Ocelot - Francia, Belgio - 1998 - 71'

Dal pancione di una donna incinta arriva una vocina: "Mamma, fammi nascere!", "Un bambino che sa parlare dalla pancia di sua madre, sa anche nascere da solo!" gli risponde la madre. Ed ecco nascere un bambino che, recisosi il cordone ombelicale, dichiara: "Il mio nome è Kirikù". Il piccolo Kirikù è nato in un villaggio africano sul quale grava il terribile sortilegio di una strega di nome Karabà: la primavera è scomparsa, gli abitanti del villaggio sono sottoposti ad ogni vessazione ed angheria da parte della strega, che ha anche divorato tutti gli uomini. Karabà è una donna splendida e crudele, circondata da feticci servili e senza paura. Appena uscito dalla pancia di sua madre, Kirikù decide di liberare il villaggio dal maleficio di Karabà e di capire la ragione della sua crudeltà. Il suo viaggio avventuroso porta Kirikù alla Montagna Proibita, dove il Saggio della Montagna, che conosce Karabà ed i suoi segreti, lo sta aspettando. Il piccolo uomo coraggioso scoprirà così che la causa della malvagità della strega è la presenza di un'enorme spina, conficcata nel suo fianco da anni, il cui dolore l'ha resa cieca e crudele. Tolta la spina, la strega ritrova la propria dolcezza e umanità e Kirikù, grazie ad un incantesimo che lo rende adulto, diventa per lei un principe azzurro.

**Mio figlio il fanatico** - regia di Udayan Prasad - Gran Bretagna - 1998 - 95'

Parvez è un pakistano emigrato in Inghilterra da ormai trenta anni. Vive a Breadford, nel centro del paese, fa il tassista, è sposato con Mino e ha un figlio, Farid. E' un uomo

pienamente integrato nella società inglese e ne condivide appieno gli stili di vita. Sogna per il suo unico figlio un avvenire sicuro, una piena integrazione, un diploma da ragioniere per riuscire a conseguire un buon posto di lavoro e una brava ragazza, magari inglese.

Farid è un adolescente come tanti in Inghilterra, fino a quando comincia ad avere comportamenti strani: lascia improvvisamente la sua ragazza inglese, si sbarazza di tutto, dai libri alla chitarra, si ritira in una vita ascetica intenzionato a tornare in modo radicale ai valori del suo popolo e del suo Dio.

**East is East** – regia di Damien O'Donnel - Gran Bretagna – 1999 - 1h e 36'

Inghilterra anni '70. In un piccolo borgo dell'Inghilterra settentrionale vive la famiglia Khan, padre pakistano, madre inglese, sette figli "inglesi", che il padre, invece, vorrebbe far divenire a tutti gli effetti pakistani, imponendo loro i costumi del suo paese d'origine; combattendo, ovviamente i comportamenti dei ragazzi che non ne vogliono sapere assolutamente di frequentare la moschea, soggiacere a matrimoni combinati, vestire abiti pakistani, difesi solo dalla madre, rigorosamente inglese, che si trova nella posizione difficile di cuscinetto fra il marito e i figli.

**Vengo – Demone Flamenco** – regia di Tony Gatlif – Francia/Spagna - 2000 – 95'

Nella cultura dei gitani dell'Andalusia la vendetta è un riscatto necessario. La storia della guerra tra clan nemici, la disperazione del protagonista per la perdita della figlia, il suo dolore mai riscattato: note e battiti che risuonano nel flamenco più tragico e vitale. Qui la musica è la protagonista assoluta del film, aperta ad influenze mediterranee, sanguigna, vitale. Le parole dello stupendo brano iniziale, scritto dallo stesso regista, recitano: «non ho paesaggi e non ho patria».

**Tutta colpa di Voltaire** – regia di Abdel Kechiche - Francia - 2000

È un film prevalentemente descrittivo quello del tunisino Bechiche da anni residente in Francia. Si tratta del racconto della vita tra gli immigrati clandestini di Parigi attraverso la vicenda di Jallel, ventisettenne tunisino arrivato a Parigi con documenti falsi e costretto a vivere nei dormitori pubblici e a vendere fiori nella metropolitana. Ma gli emarginati non sono soltanto i clandestini...

**La ragazza delle balene** – regia di Niki Caro - Nuova Zelanda, Germania - 2002 – 101'

Più di 1000 anni fa esisteva sulla terra un eroe che si chiamava Paikea, “colui che viaggia sul dorso della balena” e ancora oggi, in un piccolo villaggio della costa della Nuova Zelanda, i Maori affermano di discendere proprio da Paikea che, come narra la leggenda, raggiunse l'isola sul dorso di un cetaceo dopo che la sua canoa era affondata. Da allora, il figlio maschio che nasce dalla nobile stirpe di Paikea diventa il predestinato e deve condurre la sua gente lontano dai pericoli. L'ultimo erede, Parourangi, diventa padre di due gemelli — un maschio e una femmina. Purtroppo, però, il maschio muore con la madre durante il parto e sopravvive solo la femmina alla quale il padre dà il nome (profetico) di Pai, come l'eroe mitologico.

**Sognando Beckham** - regia di Gurinder Chadha - Regno Unito/Germania - 2002 – 112'

Jess ha 18 anni ed è una ragazza di origine indiana che vive a Londra insieme alla sua famiglia. Il suo unico, grande sogno è quello di diventare una calciatrice come il suo idolo, David Beckham, il noto centrocampista del Manchester United. Ma i suoi genitori hanno tutt'altri progetti per lei e le tradizioni indiane alle quali la costringono a sottostare le creano non pochi problemi. Non riescono proprio a comprendere perché non si “sistemi”, come sta per fare sua sorella Pinky che è fidanzata con un giovanotto molto per bene, inizi a studiare legge e impari a cucinare un buon chapatti, il tradizionale pane indiano.



**Swing** - regia di Tony Gatlif - Francia/Giappone - 2002 - 90' circa

Max è un dodicenne in vacanza dalla nonna. È figlio unico e la madre lo ha temporaneamente “parcheggiato”, prima di portarlo con sé in Grecia. Per acquistare una chitarra, si reca in un quartiere popolare abitato da zingari. Scopre per caso il jazz gitano, ne subisce il fascino e decide di prendere lezioni da Miraldo, un virtuoso chitarrista che vive in una roulotte. Conosce Swing, una coetanea dall'aria mascolina che, inizialmente, si prende gioco di lui, ma con cui pian piano stringe un rapporto di intensa amicizia.

**Monsieur Ibrahim e i fiori del Corano** – regia di François Dupeyron - Francia - 2003 - 94'

Sono gli anni '50. Momo è un ragazzino ebreo di dodici anni. Abita solo con suo padre, per la verità poco presente, dopo che la madre, quando Momo era ancora piccolo, li ha lasciati. Ibrahim è un uomo ormai anziano, originario della Turchia, ma che da molti anni vive a Parigi. Ha un piccolo emporio in un quartiere popolare della città, dove vive anche Momo. E' proprio nel negozio di Ibrahim che i due protagonisti si incontrano, tra i furtarelli di Momo e gli sguardi dolci e privi di rimprovero dell'anziano arabo, anzi, turco musulmano di confessione Sufi, come ama precisare con pacatezza Ibrahim.

**La storia del cammello che piange** – regia di Byambasuren Davaa - Germania - 2003 - 87'

Prova d'esame in una Scuola di Cinema tedesca di due giovani registi e candidato al Premio Oscar per il miglior documentario 2005. La nascita dei cammelli è un momento molto importante per una piccola comunità della Mongolia del sud. Uno degli ultimi nati viene rifiutato dalla madre che non lo allatta. Qualsiasi tentativo di convincerla risulterà inutile fino a quando due bambini non andranno a chiamare un musicista nella lontana città capoluogo. Il suono della musica riavvicinerà madre e figlio. Ricco di intensa poesia il documentario (che ha trovato una distribuzione in più di 70 Paesi) è di quelli che purificano il nostro sguardo occidentale corrotto da ritmi accelerati ed effetti speciali. Senza nulla togliere al piacere di seguire una storia.

**A Casablanca gli angeli non volano** – regia di Mohamed Asli - Italia, Marocco - 2004 – 94'

In un villaggio sperduto tra le montagne abita la famiglia di Said. Sua moglie Aicha, incinta, e i figli piccoli, cercano di sopravvivere al rigido inverno. Per mantenerli Said è stato costretto a trasferirsi a Casablanca. Aicha, analfabeta e contraria fin dal principio alla partenza del marito, lo supplica di tornare: Casablanca è pericolosa e fagocita gli esseri umani. Intanto Said ha trovato un lavoro in un ristorante insieme con due amici, Ottman e Ismail.

**Un bacio appassionato** – regia di Ken Loach.- Gran Bretagna - 2004 – 103'

Casim, figlio di pakistani ma nato a Glasgow lavora come DJ in un club. La sua famiglia ha già programmato per lui il matrimonio con una cugina. Ma Casim si innamora di Roisin, l'insegnante irlandese di musica della sorella minore. Da qui nascono i problemi, aggravati dal fatto che Roisin è separata e l'Istituto cattolico in cui insegna pretende da lei una condotta moralisticamente irreprensibile. L'amore dei due giovani rischia di essere minato sin dall'inizio ma i due proveranno a resistere.

**La sposa siriana** - regia di Eran Riklis - Israele, Francia, Georgia - 2004 – 93'

Mona, giovane donna originaria del Golan, sta per convolare a nozze combinate con un cugino siriano conosciuto solo per via epistolare. La felicità per l'evento, già di per sé relativa, è soffocata dal fatto che una volta lasciato il Golan, occupato da Israele, non potrà più tornarvi né di conseguenza rivedere la propria famiglia. La ragazza verrà accompagnata

al confine, per l'ultimo sofferto saluto, dal padre, attivista filo-siriano diffidato dalle forze di polizia locali, e dai fratelli, in fuga dalla cultura oppressiva e totalizzante dei propri luoghi natali. Il confine tra Siria e Israele è terra bruciata tra etnie, terra neutrale dove ha voce solo la burocrazia militare.

**Il cane giallo della Mongolia** – regia di Byambasuren Davaa – Germania - 2005 – 93’

Nansal, 6 anni, è la figlia maggiore di una famiglia nomade della Mongolia. Quando trova un cagnolino in una grotta, la bambina gli si affeziona immediatamente e desidera tenerlo contro il volere del padre – preoccupato che il cane attragga i lupi vicino al gregge di pecore. Cambiano le stagioni, e per la famiglia arriva il momento di trasferirsi: il padre costringe Nansal ad abbandonare il cane dietro di sé, ma l'animale si riscatta salvando il figlioletto minore dall'attacco di un branco di famelici avvoltoi. Il cane Macchia ha finalmente trovato una famiglia.

**Hotel Rwanda** - regia di Terry George - Gran Bretagna – 2005 – 122’

La storia vera di Paul Rusesabagina, direttore di un hotel a quattro stelle in Rwanda, che ha aiutato milioni di rifugiati Tutsi a nascondersi dalle milizie Hutu che negli anni '90 scatenarono il terrore nello stato africano. Allo scoppio del conflitto, non si limita a mettere in salvo i suoi familiari, ma, facendo leva sui suoi privilegi lavorativi, apre le porte dell'hotel a quanti rischiavano di essere uccisi nel terribile eccidio.

**Azur e Asmar** - regia di Michel Ocelot – Francia - 2006 – 90’

Azur ha gli occhi azzurri, Asmar ce li ha neri come la notte. Il primo è figlio di un nobile gelido, il secondo di un'amorevole balia, che cresce i pargoli come fratelli, raccontando a entrambi, ogni sera, alle porte del sonno, la leggenda della fata dei Jinns, che attende, da una prigione nascosta, il giovane che la libererà. Ma un giorno il padre di Azur lo manda lontano da casa per studiare e scaccia dalla sua dimora francese la nutrice e il piccolo Asmar. Solo una volta adulto, Azur si imbarcherà in direzione dell'Oriente per ritrovare i suoi cari e liberare la fata dei Jinns.

**Lezioni di volo** - regia di Francesca Archibugi – Italia – 2007 – 106’

Pollo e Curry, due diciottenni romani, dopo essere stati bocciati all'esame di maturità, decidono di partire per l'India alla ricerca di se stessi. Quella terra magica e l'incontro con Chiara, una dottoressa di 'Medici senza frontiere', segneranno per loro il momento dell'iniziazione nell'età adulta. Nel vivere anche le prime emozioni d'amore, impareranno come "spiccare il volo"...





**“Mille\_voci nella mediazione” 2006 - 2007**  
**corso base sulla mediazione interculturale nella scuola**  
**elenco dei partecipanti**

|                              |           |
|------------------------------|-----------|
| Akhtar Shagufta              | Pakistan  |
| Arendarchuk Oleksandra       | Ucraina   |
| Bajas Carmen Valeria         | Romania   |
| Barrios Abarca Marco Aurelio | Cile      |
| Berisa Baskim                | Kosovo    |
| Benziat Bouchra              | Marocco   |
| Cai An Ling                  | Cina      |
| Caraba Aura                  | Romania   |
| Ciobanu Elena Carmen         | Romania   |
| El Moutaoukil Rachida        | Marocco   |
| Jankovska Nadezda            | Macedonia |
| Jovancic Branka              | Serbia    |
| Kamel Leila                  | Marocco   |
| Keca Marija                  | Bosnia    |
| Kuruts Mariya                | Ucraina   |
| Markovic Sladana             | Serbia    |
| Mimler Ana Maria             | Romania   |
| Moya Elgin Ivania            | Nicaragua |
| Palamarciuc Iulia            | Moldavia  |
| Parfenkova Ksenia            | Russia    |
| Pavel Daniela                | Romania   |
| Perepelicinii Angela         | Moldavia  |
| Saoud Mahasen                | Siria     |
| Tifu Silvia                  | Romania   |
| Tomescu Carmen               | Romania   |
| Tugu Elda                    | Albania   |
| Zakharya Ionela              | Ucraina   |
| Zebenay Jabe Daka            | Etiopia   |
| Zefi Leonora                 | Albania   |
| Zeidane Abderrahman          | Marocco   |

